UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEESSANNY CARLESSO DOS SANTOS LIRIO

O CURRÍCULO REALIZADO NO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO DO IFES – VITÓRIA: PISTAS PARA O FORTALECIMENTO DAS REDES DE RELAÇÕES SOLIDÁRIAS

VITÓRIA
2009

LEESSANNY CARLESSO DOS SANTOS LIRIO

O CURRÍCULO REALIZADO NO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO DO IFES – VITÓRIA: PISTAS PARA O FORTALECIMENTO DAS REDES DE RELAÇÕES SOLIDÁRIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em educação.
Orientador: Professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

VITÓRIA
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
iblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Lirio, Leessanny Carlesso dos Santos, 1977-
L768c O currículo realizado no curso de segurança do trabalho do IFES - Vitória : pistas para o fortalecimento das redes de relações solidárias / Leessanny Carlesso dos Santos Lirio. – 2009.
201 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículos. 2. Trabalho. 3. Solidariedade. I. Ferraço, Carlos Eduardo, 1959-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

Ao meu esposo André, pelo incentivo incondicional e em todos os momentos, e à nossa filha Ana Lee, pela inspiração que nos proporciona: “Sua vinda a este mundo é o maior e melhor presente de Deus para nós”.

Agradeço a Deus, o autor da vida.

À minha família, em especial à minha mãe Tuca, minha irmãzinha Ana Elisa, minhas sobrinhas Letícia e Samyra e minha prima Scheila: “Seu apoio possibilitou a finalização deste projeto”.

Aos meus colegas do IFES-Vitória, pelas valiosas contribuições.

Ao IFES Campus Vitória.

A todos os alunos e professores que aceitaram o convite e participaram das entrevistas.

Aos amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos a minha gratidão.

“Não é a agressão a emoção fundamental que define o humano, mas o amor, a coexistência na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração”.

Humberto Maturana

RESUMO

O principal objetivo dessa pesquisa é problematizar fragmentos das redes de *saberesfazerespoderes* tecidas pelos sujeitos praticantes no cotidiano do Curso Técnico de Segurança do Trabalho do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES Campus Vitória. Buscamos potencializar a ampliação e o fortalecimento de *teoriaspráticas* que possam questionar relações pautadas na *lógica de competição*, que tem caracterizado a sociedade contemporânea. Apostamos nas relações reguladas nos princípios de solidariedade, buscando superar as noções de Competência e Habilidade, que fundamentam o currículo oficial do curso. A partir desse objetivo principal, buscamos perceber os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa ao currículo realizado no curso de Segurança do Trabalho. O desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir da metodologia da Pesquisa no/do/com os cotidianos escolares, na qual utilizamos como instrumentos para a produção de dados a Entrevista Estruturada e a Observação Participante. A partir dos depoimentos e das observações do cotidiano do curso, percebemos a existência de redes de relações que de forma solidária buscam repensar as *teoriaspráticas* pedagógicas hoje assumidas. Vislumbramos, assim, novas possibilidades de pensar o currículo, deslocando a ênfase na formação técnica dirigida para o atendimento às exigências do mercado de trabalho, competitivo e individualista, para a ênfase numa formação mais humanizada e solidária.

Palavras-chave: Currículo. Trabalho. Solidariedade.

ABSTRACT

We have as our main aim to problematize the fragments of the *knowledgedoingempowering* networks woven by the subjects who practice in the quotidian of the Technical Course of Occupational Safety of the Federal Institute of Espirito Santo - IFES Campus Victory. We look for leveraging the widening and strengthening of *teoriespractices* that are able to question relations following the *logic of competition*, that has caracterized the contemporary society. We bet in the relations following the principle of solidarity seeking to surpass the notions of Competence and Hability that fundament the official curriculum of the course. Starting with our main aim, we looked for noticing the senses attributed by the participants of the research to the curriculum carried out in the course of Occupation Safety. The development of this research ocurred starting with the metodology of Research in/of/with the school quotidians, in which we used as instruments to the data production the Structured Interview and the Participant Observation. Setting up the testimonies and observation of the quotidian of the course we noticed the existence of relational networks that in a solidarian way seek to rethink the pedagogic *theoriespractice*s assumed nowadays. We glimpse, thus, new possibilities of thinking about the curriculum, dislocating the enphasis on the technical formation directed to the following of the requirements of the labor market, competitive and individualist, to the enphasis in a more human and solidary way.

Key words: Curriculum. Work. Solidarity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL E AS QUESTÕES SOBRE CURRÍCULO.....9

2CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOSTEMPOS E AS QUESTÕES MOBILIZADORAS DA PESQUISA.....23

3 PRINCIPAIS REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....40

3.1 O CAMPO DO CURRÍCULO: HISTÓRICO E PRINCIPAIS TENDÊNCIAS.....40

3.2 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS E PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DA NOÇÃO DE CURRÍCULO EM REDES TECIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR.....51

3.3 ALGUNS PRESSUPOSTOS DE PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS.....61

4 FRAGMENTOS DOS CURRÍCULOS TECIDOS EM REDES NO COTIDIANO DO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO DO IFES - VITÓRIA.....68

4.1 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SEGURANÇA DO TRABALHO: NECESSIDADES E EXPECTATIVAS.....71

4.2 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SEGURANÇA DO TRABALHO DO CURSO DO IFES/VITÓRIA: NECESSIDADES E EXPECTATIVAS.....81

4.3 METODOLOGIAS E DIDÁTICAS USADAS: NECESSIDADES E EXPECTATIVAS.....90

4.4 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO: NECESSIDADES E EXPECTATIVAS.....101

5 PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DOS FRAGMENTOS DOS CURRÍCULOS EM REDES DO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO.....108

6 CONCLUSÃO.....133

7 REFERÊNCIAS 137

ANEXOS.....142

1 INTRODUÇÃO: FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL E AS QUESTÕES SOBRE CURRÍCULO

O principal objetivo desta pesquisa é compartilhar com o leitor um pouco de minha trajetória profissional, pois esta evoca a tessitura de redes de experiências[1] diferentes, que contribuíram significativamente para meu aprendizado e desenvolvimento profissional. Talvez, ao tomar conhecimento dos fatos aqui relatados, em princípio o leitor não veja que há uma relação entre eles, mas, com certeza, ao perceber o principal elemento que os liga, isto é, as questões relacionadas às propostas curriculares[2] de cada instituição de ensino, passará a compreender que minhas experiências profissionais estão imbricadas. Nos diferentes cenários pelos quais passei até chegar onde estou no presente momento, os desafios apontados na implementação das propostas curriculares sempre chamaram minha atenção, levando-me à reflexão. A decisão sobre o melhor momento para entrar e sair desses *espaçostempos*[3] educativos sempre esteve relacionada às questões curriculares e ao desejo de novas experiências.

Iniciei minha trajetória profissional na educação escolar a partir do término do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Como pedagoga formada nesta instituição de ensino, com habilitação em Educação Infantil, tive como experiência de trabalho dois anos na função de recreadora numa creche-escola-hotelzinho, onde, pude trabalhar no primeiro ano de seu funcionamento. Este foi, também, meu primeiro ano de trabalho em escolas, com uma turma de alunos com faixa etária de 4-5 anos de idade e, logo depois, no segundo ano, com a

[1] A noção de redes de experiências aqui proposta tem a intenção de pensar o conhecimento para além da metáfora da construção arquitetônica, associada à idéia de experiência proposta por Larrosa (2002): “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

[2] A idéia de proposta curricular está relacionada à organização do conjunto de disciplinas curriculares, com seus respectivos componentes: justificativa, objetivos gerais e específicos, conteúdos, cargas-horárias, número de aulas, metodologias, formas de avaliação, recursos instrucionais e bibliografia básica e complementar, definidos no projeto de cada curso e de acordo com a especificidade de cada um.

[3] Sobre a escrita unindo palavras, Alves, Garcia, Ferraço, Oliveira e outros pesquisadores, ao fazerem uso deste recurso, buscam mostrar que esses processos ocorrem enredados, “tudo junto”, no sentido que empregamos aqui. É uma tentativa de expressar novos modos de pensar e fazer, diferentes da fragmentação herdada da modernidade.

alfabetização deles. Nesta primeira experiência pude participar de uma *capacitação*[4] com os colegas que seriam contratados, momento que tive de rever algumas das questões já discutidas na graduação em pedagogia acerca do Construtivismo.[5]

Ao ter a oportunidade de trabalhar numa escola cuja proposta curricular estava pautada nos princípios construtivistas, pude observar a dificuldade das professoras, incluindo eu mesma, em lidar com aquela proposta de ensino, porque todas tínhamos como entendimento que o Construtivismo dava maior liberdade de atuação, tanto às professoras quanto aos alunos, mas não sabíamos bem o que fazer com esta liberdade. Na verdade, existia uma expectativa muito grande em relação à proposta, no sentido de que ela era, a nosso ver, a melhor proposta que já existira.

Entretanto, a dificuldade no planejamento das atividades permanecia porque, enquanto tentávamos propor um trabalho que possibilitasse maior oportunidade de desenvolver o espírito criativo nos alunos, que pudesse gerar maior satisfação no aprender e que pudéssemos, enquanto professoras, ter a chance também de inovar, fazendo proposições diferentes, convivíamos com uma dúvida. Não sabíamos se estávamos ou não no caminho certo, muito mais em função das expectativas dos pais por resultados, do que pela nossa credibilidade no sucesso do projeto. Ao matricularem seus filhos, os pais recebiam orientação acerca da proposta de ensino da escola e a informação de que o alcance dos objetivos dependeria da integração família-escola e da confiança deles no trabalho desenvolvido.

O crédito dado pelos pais à proposta da escola, mais a ansiedade de alguns pelo resultado, além da nossa própria busca em desenvolver um trabalho diferenciado, que de fato apresentasse resultados, sem saber, no entanto, se trilhávamos o caminho correto, definem bem as expectativas e os temores que todos os envolvidos no processo tinham em função do novo.

---

[4] Entendo que é preciso superar a idéia de *capacitação*, que sugere uma condição de incapacidade do sujeito, substituindo o termo, por exemplo, por *formação continuada*, que dá a idéia da formação como um processo.

[5] Sobre a noção de Construtivismo trabalhada na graduação, implica dizer, segundo Becker (1992), que “o conhecimento não é dado [...]. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações”.

A experiência obtida naquela escola me ajudou a avaliar os próprios conceitos e valores em relação ao ensino/aprendizagem e, naquele momento, realmente percebia a proposta construtivista como sendo um caminho coerente. Precisava ter a chance de conhecer melhor sua aplicação na prática. No entanto, a remuneração e o desejo de experiências diferentes me impulsionaram a buscar uma nova oportunidade de trabalho, sem perder de vista a educação infantil.

Assim, decidi que seria um bom momento para retornar à educação musical. Retornar porque foi ministrando aulas particulares de música que comecei minha trajetória profissional em educação. Como professora de música, busquei oportunizar aos alunos um processo de aprendizagem prazeroso, tentando perceber se de fato a música era seu interesse ou se o desejo dos pais os levava a estudar um instrumento. A partir desta observação procurei, na medida do possível, desenvolver um trabalho que pudesse estimular também àqueles alunos cujo interesse não estava voltado para a educação musical.

Em várias situações os alunos não se interessavam pela formação em música, dificultando seu processo de desenvolvimento. Embora eu não tivesse, na época, a maturidade suficiente para compreender as razões da desmotivação dos alunos, aos poucos comecei a associar os comportamentos deles com a minha experiência e perceber que eu havia, durante muito tempo, me sentido como eles, sufocada, não porque não gostasse de música, mas porque alguns dos professores dos quais fui aluna tornaram as aulas em momentos de tensão, que em nada contribuíram para meu aprendizado.

Em minha prática docente tive a preocupação de não tratar as aulas como momentos em que a pressão pela performance perfeita fosse a tônica, aulas estafantes, entediantes e tensas, como foram algumas na fase em que estudava.

Sempre percebi o interesse pela música como algo que necessitasse de estímulo e investimento, mas, ao me tornar professora particular, possuía como meta jamais “forçar a barra” do aluno, isso porque música é agradável e estudar um instrumento é uma experiência fantástica, a menos que seja transformada em um momento de tortura.

Em minha lembrança, quando estudava música, embora meus pais procurassem saber se estava feliz, minhas maiores preocupações eram: chegar o dia da aula e não ter tido condições de preparar as lições, medo de errar e conseqüentemente decepcionar as professoras, medo de dizer que era necessário mais tempo para alcançar o nível do currículo ou o repertório que havia sido escolhido para mim ou que gostaria de estudar esta ou aquela música.

Lá no fundo, quando senti o desejo de trabalhar com a educação musical nas escolas, tinha como projeto pessoal retornar às raízes musicais para aplicar algumas idéias que vinha amadurecendo há algum tempo, sem ter ainda a chance de experimentá-las. Pensava que o aluno de música deveria ter, na aula, um momento de criação em que ele pudesse externalizar suas preferências musicais, ouvindo e fazendo música, e não somente cumprindo um currículo teórico/prático pré-determinado.

Minha experiência no ensino de música se deu durante o período de um ano, em três escolas, sendo uma de ensino infantil e duas de nível infantil e fundamental. Nestas instituições tive a oportunidade de colocar em prática a proposta de ensino de música em que acreditava e foi muito bom perceber a resposta positiva dos alunos. Os encontros eram na maioria das vezes produtivos, pois as turmas demonstravam grande interesse. Em outros momentos, no entanto, como é normal acontecer, seu interesse estava direcionado para outras atividades, como por exemplo, uma avaliação que seria aplicada ou uma aula de educação física que se aproximava.

Os momentos vivenciados junto aos alunos nestas escolas foram muito relevantes. A partir deles pude avaliar minha prática enquanto educadora musical e o projeto de formação musical que havia idealizado até aquele momento.

Um dos fatores que influenciaram minha decisão de deixar a educação musical foi a percepção do lugar que ela ocupava nos projetos das escolas. A fala de um profissional de uma das escolas em que trabalhei, embora tivesse me decepcionado, fez-me refletir. Aconteceu durante uma das aulas de música que desenvolvia em uma turma de pré-escola, como descrito a seguir:

“Em uma das aulas propus à turma que organizasse as carteiras em círculo e que se sentasse no chão, também em círculo. Depois disso, distribuí os instrumentos musicais e sugeri a cada aluno que escolhesse seu instrumento para aquele dia. A proposta do encontro era que cada aluno explorasse o instrumento da maneira que quisesse e depois conversaríamos sobre as propriedades sonoras de cada um (timbre / altura). Após esta etapa, propus um jogo em que cada aluno ‘seria o instrumento’ que havia escolhido e explorado anteriormente.

“Para uma atividade como esta precisávamos de espaço e, com toda certeza, produziríamos muito som. Assim aconteceu e os alunos amaram a experiência. Enquanto a turma ainda estava realizando a segunda parte da tarefa, o referido profissional da instituição abriu a porta da sala ‘estupidamente’ e falou três frases num tom desnecessariamente agressivo:

“— Que bagunça é essa? Que barulheira! Vocês estão sem professor?

“Voltei-me para ele, apresentei-me como responsável pela turma, expliquei a atividade que fazíamos e pedi desculpas pelo incômodo. Ele nada falou, apenas fechou a porta e saiu. Os alunos, que estavam eufóricos, pareciam ter recebido um banho com água bem fria, mas, mesmo acanhados pela interrupção, apenas trataram de guardar os instrumentos e arrumar a sala. Na tentativa de quebrar o clima perguntei o que eles haviam achado da aula e eles puderam expressar o quanto haviam gostado”.

Diante da visão de educação musical que tinham as escolas, especialmente esta última, entendi que naquele momento eu não estava disposta a insistir em uma mudança de visão acerca da educação musical e então passei a buscar outras oportunidades de trabalho.

Quando concluí o curso de Pedagogia, meu alvo era trabalhar em escolas, porque, mesmo na universidade, onde circula tanta gente e as informações são tão diversificadas, não tinha conhecimento de que poderia, enquanto pedagoga, buscar outros nichos de mercado. Então, quando surgiu a oportunidade de utilizar os conhecimentos pedagógicos na empresa, a denominada Pedagogia Empresarial, achei que seria muito bom aceitar o desafio, com uma grande chance de aprendizagem e remuneração atrativa.

Recebi uma proposta para trabalhar em uma empresa que prestava serviço a outras empresas na área de treinamento e desenvolvimento de pessoas. Meu trabalho envolvia o desenvolvimento de projetos de formação de pessoal, partindo da necessidade das organizações, deixando sempre muito claro que não acreditava na "entrega de recados", mas na melhoria do ser humano a partir da reflexão acerca das discussões propostas.

Iniciando as atividades neste novo contexto, percebi a necessidade de me atualizar e me familiarizar com a linguagem falada e por isso decidi fazer uma especialização em Administração de Recursos Humanos. No curso pude perceber que existiam algumas incoerências nas falas trazidas pelos próprios professores, a começar pela denominação do próprio curso. Que sentidos podem ser atribuídos a uma prática que trata pessoas como recursos e busca ferramentas mais efetivas para administrá-las? O que seria melhor: administrar pessoas? Gerir pessoas? Gerir recursos humanos? Administrar talentos? Administrar recursos?

No que diz respeito às teorizações relacionadas ao ambiente organizacional é comum ocorrerem mudanças conceituais e, conseqüentemente, a absorção de novas terminologias. A conceituação dos empregados de uma Organização como *recursos humanos*, num primeiro momento pode não gerar desconforto, mas, considerando que as práticas muitas vezes revelam uma inversão de sentidos, percebi que a administração dos empregados enquanto *recursos* existe, e de fato, segundo as concepções da Organização, é preciso administrá-los para a garantia da meta final: o lucro.

É claro que não seria sábio cair no erro da generalização porque também é possível encontrar (e encontramos) situações em que há um interesse no desenvolvimento dos profissionais das empresas, com um enfoque mais voltado para as relações humanas, buscando em alguns momentos superar e/ou minimizar as relações de competição, utilizando-se de metodologias/ações menos tecnicistas e mais participativas, como espaços de reflexão e compartilhamento de diferentes conhecimentos e sentimentos.

Entretanto, durante este período também participei, como facilitadora, de vários cursos que objetivavam atender às demandas das empresas contratantes no que dizia respeito ao desenvolvimento de seus empregados, especialmente quanto ao

aspecto comportamental.[6] Esta experiência me oportunizou conhecer mais de perto as diferentes culturas de cada Organização.

Nos treinamentos dos quais era facilitadora, as discussões giravam em torno da necessidade de o profissional desenvolver habilidades e competências[7] que pudessem atender ao mercado de trabalho. Mesmo quando o curso acontecia dentro da empresa, a questão do perfil profissional era a tônica, pois havia a necessidade de se manter um empregado que pudesse atender às características da cultura empresarial na qual estava inserido. A tônica era *conscientização*[8] e o argumento era a *sobrevivência* do profissional num mundo globalizado no qual a competitividade exigia dele cada vez mais a excelência, alcançada pela aplicação da filosofia da Qualidade Total.[9] Interessante observar que as metodologias de trabalho e as filosofias às quais precisava me adequar eram, na maioria das vezes, ferramentas pensadas para outros contextos, mas era preciso adequar-me.

Embora o discurso me soasse, inicialmente, como excludente, era preciso vender a idéia aos "parceiros". Além disso, era esta a minha vivência de então: a linguagem usada, os temas discutidos, as referências bibliográficas estudadas e utilizadas na elaboração de apostilas, enfim, o mundo do trabalho estava assim representado e o "treinamento e desenvolvimento" do profissional era minha responsabilidade. Após algum tempo na prática, os discursos passam a ser a verdade e, então, a reflexão, embora exista, torna-se tímida diante da lógica na qual estamos imersos.

No período em que trabalhei com o treinamento empresarial tive a necessidade de ler muito sobre comportamento organizacional, perfil profissional, filosofia de

---

[6] O aspecto comportamental ao qual me referi perpassava todas as discussões nos momentos de formação, buscando sempre demonstrar a importância de pensar a prática dos profissionais no ambiente de trabalho, diretamente relacionada às suas atitudes junto às equipes, e influenciada pelas suas condições fisiológicas, psicológicas e sociais. Além disso, o enfoque no comportamento tinha como objetivo a mudança das práticas não condizentes com a filosofia de atendimento das empresas.

[7] Mais adiante, retornarei a essa discussão.

[8] A idéia de conscientização desenvolvida no contexto de formação das empresas objetivava levar o empregado a compreender sua responsabilidade como agente de propagação das idéias da empresa e do mercado, partindo dos princípios pertencentes à cultura de cada uma delas; diferentemente da idéia de Freire (2005) que entende a conscientização como um processo de libertação do homem, ao se descobrir a partir da sua interação com o mundo e seus semelhantes, problematizando e construindo respostas aos desafios que lhe são colocados.

[9] Mais adiante, retornarei a essa discussão.

atendimento com excelência, filosofia da qualidade total, metodologia de gerenciamento do tempo, das pessoas, da rotina e de melhorias, planejamento, ferramentas da qualidade, enfim, várias ferramentas que visavam contribuir com os *parceiros* para que os processos de trabalho caminhassem com qualidade. Nos treinamentos meu trabalho era discutir os conceitos e questões de cada ferramenta, levando os participantes/empregados a repensarem práticas e posturas e verificarem até que ponto estavam fazendo o que a filosofia organizacional, da qual faziam parte, esperava deles.

Trabalhando durante um período aproximado de cinco anos nessa perspectiva, percebi como naturais e válidos os assuntos discutidos e entendi serem realmente necessários ao trabalhador, que dependia daquelas informações para permanecer na Organização. Interessante é que tal raciocínio passa a fazer parte de sua própria filosofia de vida e, se não se buscar rever os conceitos ou outros pontos de vista (como por exemplo, pensar no investimento em uma formação que tenha como objetivo não só a melhoria da técnica ou das relações interpessoais no ambiente de trabalho, mas uma formação que amplie a visão de ser humano, possibilitando aos sujeitos refletir sobre tudo que os cerca e não somente reproduzir conceitos), corre-se o risco de se adotar um único ponto de vista como verdade absoluta e influenciar outros.

Ainda quando trabalhava com treinamento e desenvolvimento de pessoas, decidi investir nos estudos, visando participar dos concursos públicos que vinham sendo oferecidos. Ao ser aprovada no concurso público para técnico em assuntos educacionais do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES),[10] no ano de 2006, e chamada imediatamente para exercer a função, fiquei entusiasmada com o fato de ser uma escola de formação técnica, uma vez que vinha desenvolvendo um trabalho que, supostamente, possuía afinidade com a proposta do ensino técnico-profissionalizante.

Enquanto pedagoga do IFES – Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória, tenho trabalhado junto ao Curso Técnico de Segurança do Trabalho e, desse modo,

[10] Quando iniciei a produção de dados e a escrita do texto da dissertação, a instituição ainda era denominada CEFETES, mas, a partir do final de 2008, houve uma mudança de denominação para Instituto Federal do Espírito Santo – IFES Campus Vitória. Assim, tentarei utilizar esta nova denominação sempre que se falar de questões relacionadas ao momento atual.

tido a oportunidade de conviver com os sujeitos envolvidos no curso: professores, alunos, coordenador de curso e pais de alunos. Por ter a possibilidade de ouvir as muitas e diferentes falas destes sujeitos no cotidiano escolar, algumas inquietações surgiram e são o motivo de minha reflexão nesta dissertação.

A principal observação que tem sido feita, especialmente por alunos e professores, é o desinteresse dos alunos no curso. Esta fala tem sido recorrente e inclusive incomodado professores que atuam no turno da noite.[11] Outra questão que vem sendo destacada é a dificuldade em se conseguir professor para o turno vespertino. Os alunos, que são os principais prejudicados, às vezes ficam semanas sem aula até que todo o processo de contratação de professor substituto seja concluído. A grande dificuldade do turno vespertino está relacionada à indisponibilidade de profissionais para atuar como professores porque, neste horário, os possíveis candidatos à vaga estão em seus empregos. Outra questão levantada por alguns alunos e professores diz respeito à exigência de formação em Engenharia que o curso faz aos candidatos, dificultando ainda mais o processo seletivo. A abertura para profissionais com formação técnica, segundo eles, ampliaria a procura pelas vagas.

Essa ausência de professores também contribui para o desinteresse dos alunos. Alguns, especialmente aqueles que fazem faculdade, já estagiaram ou estagiam, destacam a necessidade de o curso atualizar os recursos didáticos, os conteúdos e as metodologias utilizadas, para que estes estejam mais ligados às demandas do mercado, como por exemplo à área de petróleo e gás.[12] Estes alunos também vêem como positiva a contratação de professores substitutos, pois estes profissionais contribuem muito com a atualização das informações, além de auxiliarem na relação dos assuntos discutidos com a prática. Embora a contratação de professores seja uma estratégia para cobrir a falta de professores efetivos e todo o processo seletivo também resulte em transtornos, os alunos sentem-se beneficiados.

---

[11] A pesquisa foi realizada com alunos e professores do turno vespertino.

[12] Essa demanda se justifica pelas informações divulgadas, por exemplo, pela Petrobras, em seu site, de que “na Bacia do Espírito Santo foram definidos quatro (4) novas áreas no mar e três (3) na porção terrestre da bacia. [...] As estimativas de volumes recuperáveis são de cerca de 168 milhões de **boe** (barril de petróleo)”. Significando novas frentes de trabalho no Estado do Espírito Santo.

Ao ser direcionada para trabalhar junto ao curso, iniciei um processo de observação e registro das características, necessidades, dificuldades e dos aspectos positivos de seu desenvolvimento, relacionados por alunos, seus pais, professores e coordenador, além de minhas próprias observações. Após essa fase, que serviu para mim como uma adaptação ao curso e ao processo de trabalho desenvolvido na escola, uma vez que havia sido efetivada recentemente, prossegui minhas atividades procurando não perder de vista as questões tidas como problemas, algumas já destacadas anteriormente, pelos sujeitos ouvidos, especialmente com o intuito de buscar alternativas.

Participando do cotidiano do Curso de Segurança do Trabalho percebi que a linguagem, as questões discutidas e os desafios que se apresentavam aproximavam-se, em alguns momentos, da experiência que tive nos processos de treinamento e desenvolvimento de pessoas nas Organizações. Percebi, ainda, que o currículo do curso de Segurança, diferentemente de outros cursos oferecidos pela escola, buscava incluir uma perspectiva mais humanista, ao tratar, por exemplo, de questões voltadas para a saúde do trabalhador.

Assim como em alguns momentos dos cursos de formação das empresas, uma das premissas era o *desenvolvimento* do ser humano e não apenas sua *capacitação técnica* para o serviço – muito embora fosse possível perceber, em alguns momentos, uma inquietação dos participantes dos cursos, como se “aceitassem não concordando” com os argumentos apresentados. O aluno com formação técnica em segurança do trabalho precisava receber, além dos conhecimentos técnicos necessários para o exercício de sua função, outros, relacionados a uma formação que pudesse potencializar a relação com o *outro*, assumindo-o na qualidade de ser humano.

Minha inserção no mestrado também procurou responder aos desafios e questões vividos no cotidiano do Curso de Segurança do Trabalho, representando para mim o reinício de uma caminhada, uma vez que, retomando leituras e discutindo questões que desde o período da graduação não fazia, pude problematizar alguns pontos de vista, repensar sobre nossa prática de até então e perceber a necessidade de superar a busca por uma verdade última, questionando as certezas defendidas por

mim nos espaços[13] onde trabalhei e nos quais fui porta-voz de discursos homogeneizados, mesmo não acreditando totalmente neles.

Este período de estudos pelo qual passei também serviu para ampliar as reflexões acerca das idéias sobre as quais o Curso Técnico de Segurança do Trabalho está fundamentado e, a partir das leituras feitas e das discussões promovidas nas aulas, resgatar conceitos que já havia substituído por outros, os quais, sem perceber, assimilei durante o tempo em que vivi o cotidiano organizacional.

Ao final deste percurso, vi a necessidade de repensar minhas pré-concepções, porque vivenciei um conflito muito grande quando pensei no trabalho que desenvolvi como instrutora de treinamento empresarial, na experiência atual como técnica em assuntos educacionais, atuando junto aos cursos para dar apoio pedagógico, e nas discussões retomadas no mestrado. Percebo que a linguagem que uso já representa um desafio e mais desafiador ainda é saber que preciso ter cuidado com a reprodução mecânica dos valores, idéias e conceitos praticados pela lógica de mercado que perpassa o cotidiano de trabalho. Minha busca no mestrado relaciona-se também a estas demandas pessoais.

Tenho percebido, a partir da observação no/do/com o cotidiano, que algumas das práticas desenvolvidas no interior da escola são similares àquelas desenvolvidas no treinamento dos trabalhadores das empresas. Por outro lado, pensando no objetivo final de um curso, seja ele um treinamento a curto prazo (como nas empresas) ou um curso a médio prazo (como os cursos técnicos numa instituição técnica de ensino) -- a *formação comportamental/técnica do sujeito* --, ambos os cursos cumprem o seu papel. Cabe discutir, entretanto, quais são as demandas que levam à oferta destes cursos, quais os objetivos de quem os idealiza, quais os caminhos metodológicos que servirão como norteadores, quais os fins a que se destinam. A preocupação primordial deve ser a garantia de espaços onde os sujeitos que *estudamaprendem* possam refletir, discutir e produzir outros saberes, sem perder de vista a concepção de uma formação humana.

[13] A noção de espaço aqui apresentada decorre da idéia de Michel de Certeau (1994) de entender **espaço** como **lugar praticado** pelos sujeitos ordinários.

Assim, a presente pesquisa “O currículo realizado no curso de Segurança do Trabalho do IFES – Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória: pistas para o fortalecimento das redes de relações solidárias” tem como principal objetivo problematizar fragmentos das redes de *saberesfazerespoderes* tecidas pelos sujeitos praticantes[14] nos cotidianos do referido curso, buscando potencializar a ampliação e o fortalecimento de *teoriaspráticas* que possam questionar relações pautadas na lógica de competição, que tem caracterizado a sociedade contemporânea (lógica essa que se vale, em muitos momentos, de princípios de *habilidades* e *competências* para a sua manutenção), apostando nas relações pautadas nos princípios de solidariedade e do trabalho coletivo.

Assmann (1998), ao discutir os efeitos das mudanças que vêm ocorrendo a partir da revolução tecnológica, com a penetração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), aponta para a necessidade de se considerar, além dos aspectos positivos inerentes à Sociedade da Informação (SI) que emerge neste contexto, também seus riscos.

> Por isso é importante frisar que essa rápida transformação ocorre num período histórico marcado, a escala mundial, por uma estarrecedora lógica da exclusão, acompanhada por uma diminuição significativa da sensibilidade solidária. (ASSMANN, 1998, p. 18)

A reflexão proposta por Assmann (1998) deposita nas relações de solidariedade, ampliadas pela era das redes, a possibilidade de ruptura da idéia de *competição sadia,* que alimenta as relações de empregabilidade na sociedade contemporânea.

Em uma das discussões, durante as aulas do mestrado, o professor Carlos Eduardo Ferraço assim se expressou: “Há que se produzir uma forma de vida marcada por relações menos hierarquizadas” (informação verbal). Nas “relações hierarquizadas” há a negação do outro, a exigência de obediência pelo uso do poder (MATURANA, 1998). Na era das redes, vislumbro a possibilidade de aproveitamento de algumas de suas características (hipertextualidade, conectividade, transversalidade), em prol do investimento nas relações de solidariedade entre os homens, considerando a

[14] A idéia de sujeitos praticantes foi tomada de Certeau (1994).

existência do outro para a convivência social, numa relação solidária, não hierarquizada.

Tomando como referência a discussão proposta por Maturana (1998), entende-se que a *competição sadia* não existe, porque a idéia de competição já traz consigo a negação do outro.

Ainda segundo Maturana (1998), o fenômeno da competição se dá no âmbito cultural humano e implica a contradição e a negação do outro. “A vitória é um fenômeno cultural que se constitui na derrota do outro” (MATURANA, 1998, p. 21). Portanto, não é a competição que caracteriza os seres humanos, mas as relações de solidariedade.

Pereira (apud PORTO, 2003), ao discutir o desafio da tolerância na cidade contemporânea, caracteriza esta cidade como proliferadora dos iguais, dos comportamentos em série, das massas, e com isso nos qualifica como *urbanóides* que toleram pouco a multiplicidade. Diante do quadro que expõe, chama-nos a atenção para a necessidade de “estarmos disponíveis para a diferença no outro, nos outros” (PEREIRA apud PORTO, 2003, p. 30, grifo nosso) e, além disso, coloca como alternativa à tendência de padronização da cidade o estabelecimento de “uma relação mais particular com a vida” (PEREIRA apud PORTO, 2003, p. 26, grifo nosso).

A partir do entendimento de que os seres humanos são caracterizados pelas relações de solidariedade, é preciso acreditar numa educação pautada por uma atitude solidária, que busque romper com os processos de exclusão, oriundos da lógica de competição presente na sociedade contemporânea.

Os motivos que contribuíram para a pesquisa dessa temática alicerçam-se na possibilidade que a atuação na função de pedagoga junto ao Curso de Segurança do Trabalho do IFES – Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória abre de convivência com os diversos sujeitos envolvidos no curso, oportunizando-me, assim, ouvir as suas múltiplas falas referentes aos *saberesfazerespoderes* ensinados e encenados no cotidiano escolar e refletir sobre as questões que daí emergem. A partir do objetivo principal, buscarei perceber os sentidos atribuídos pelos alunos e professores ao currículo realizado, observando se a demanda do mercado de

trabalho para o Técnico de Segurança do Trabalho influencia as tessituras das redes do cotidiano escolar e, ainda, problematizar a formação do técnico de Segurança do Trabalho pensada pelos sujeitos praticantes do cotidiano escolar.

O desenvolvimento desta pesquisa se deu a partir da metodologia da pesquisa no/do/com os cotidianos escolares, uma vez que foi neste caminho de pesquisa que encontrei a possibilidade de “mergulhar” no cotidiano escolar na tentativa de compreendê-lo.

2 CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOSTEMPOS E AS QUESTÕES MOBILIZADORAS DA PESQUISA

Ao longo de sua história, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES) passou por muitas mudanças, visando acompanhar o próprio movimento de mudança na economia no decorrer dos anos e, porque não dizer, das demandas de formação para o mercado de trabalho, uma das finalidades da instituição. De acordo com o Estatuto do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo, 2004, em seu art. 2º:

> O Cefetes tem por finalidades formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente os de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

A cada novo curso oferecido na Instituição, um novo projeto é discutido e elaborado. Dentre as atividades da comissão (composta por indicação e portaria) responsável pelo projeto de curso está a realização de uma pesquisa da *demanda de mercado* para que possam ser ofertados cursos que respondam às necessidades da sociedade. Depois de finalizado o projeto e ofertado o curso e, estando este em atividade, é orientação do Regulamento da Organização Didática (ROD) e da escola a revisão semestral do projeto do curso, a fim de que sejam feitas adaptações, correções e atualizações[15]. O projeto do curso traz todas as diretrizes para a sua estruturação e funcionamento.

No corpo do projeto do curso têm-se: a apresentação do curso, a justificativa e os objetivos para sua implantação, o perfil de formação profissional, a matriz curricular, as ementas dos componentes curriculares, a organização didático-pedagógica, o sistema de avaliação, o quadro de professores e sua respectiva titulação, a forma de

[15] Nesse sentido, pensamos na possibilidade de nossa dissertação de mestrado contribuir com discussões, problematizações e sugestões para a próxima revisão do referido curso.

ingresso, as diretrizes para o estágio, as atividades complementares e os recursos físicos necessários ao curso.

A recomendação, tanto do Regulamento da Organização Didática quanto da escola, em relação à atualização dos conteúdos a cada semestre, nem sempre pode ser atendida, uma vez que, envolvidos com as atividades diárias de acompanhamento dos cursos e, considerando o período letivo de aproximadamente quatro meses, acabamos não tendo tempo hábil para reunirmos os professores e discutirmos a atualização das ementas, como se faz necessário. Esta atividade acaba ficando em segundo plano porque demanda mais tempo e, algumas vezes, encontramos também dificuldades para agendamento com alguns professores.

Outro aspecto importante relacionado à análise e atualização dos projetos é a contribuição dos alunos por meio de sugestões de melhoria. Normalmente, eles questionam as normas do regulamento da organização didática, bem como alguns aspectos da matriz curricular dos cursos, a saber: a carga-horária pequena ou muito extensa das disciplinas, os conteúdos desatualizados das ementas, a ausência de algumas disciplinas que abarcariam discussões atuais, dentre outras questões. A avaliação docente e do curso é um dos meios que utilizam para estes questionamentos como também para apontarem sugestões. Durante o processo de pesquisa, através da observação participante, foi possível também a identificação destes e de outros aspectos trazidos pelos alunos.

Nas discussões para a composição do projeto, a comissão designada faz reuniões sistemáticas a fim de discutir as questões de cunho teórico que fundamentam o curso, e é este o momento em que temos buscado superar, paulatinamente, o legado tecnicista que influencia todo o processo de ensino na instituição. Na atualização dos projetos, esta também tem sido a tônica, embora ainda exista uma forte tendência ao aproveitamento das idéias já postas anteriormente, e a preocupação voltada para ajustes na formatação do texto, na gramática, no acréscimo e/ou exclusão de disciplinas.

Nossa preocupação, como pedagogos/pedagogas e técnicos-técnicas em assuntos educacionais, atuando no Núcleo de Gestão Pedagógica e responsáveis pela atualização dos projetos, tem sido fomentar os debates, quando possível, no sentido de que as questões teóricas que delineiam todo o curso sejam discutidas e revistas,

buscando evidenciar os sujeitos-protagonistas do cotidiano dos cursos, na tentativa de garantir-lhes um caráter mais humanizado.

Atualmente o IFES – Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória, local onde se deu esta pesquisa, oferece cursos em sete modalidades de ensino: Técnico Subseqüente nas áreas de Eletrotécnica, Mecânica, Construção de Edifícios, Segurança do Trabalho e Metalurgia e Materiais; Técnico Integrado ao Ensino Médio nas áreas de Eletrotécnica, Mecânica e Estrutura de Vias e Transportes; Técnico PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) Integrado ao Ensino Médio nas áreas de Metalurgia e Materiais, Segurança do Trabalho e Construção de Edifícios; Tecnólogo nas áreas de Saneamento Ambiental, Siderurgia e Eletromecânica; Graduação com Licenciaturas em Matemática e Química e Bacharelado em Engenharias Elétrica e Metalúrgica; Especialização *Latu Sensu* em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Mestrado *Strictu Sensu* em Metalurgia e Materiais. Cada curso tem uma coordenadoria onde estão lotados os professores e seu coordenador, eleito pelos pares a cada dois anos.

O curso de Segurança do Trabalho conta, atualmente, com vinte e seis professores nos dois turnos, tendo a maioria formação em Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Engenharia Metalúrgica. Alguns dos professores têm formação em outras áreas, em função da especificidade de alguns componentes curriculares do curso, tais como: Direito, Psicologia, Administração, Informática, Arquitetura e Enfermagem/Medicina do Trabalho. Para cumprimento dos pré-requisitos do concurso público ou de prova de títulos pede-se que os candidatos à vaga tenham a graduação em Engenharia e a Especialização em Segurança do Trabalho. O curso conta (no período em que escrevo este texto) com 20 professores efetivos e 07 contratados. No turno vespertino temos hoje, atuando, 15 professores, sendo: 11 efetivos e 04 contratados, conforme especificado a seguir:

TABELA 1 - DOCENTES DO CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TRABALHO DO TURNO VESPERTINO

PROFESSOR	FORMAÇÃO	DISCIPLINA	SITUAÇÃO
Arlete	Psicologia	Psicologia do Trabalho	Efetivo 40h (vesp/not)
Virgínia*	Administração	Fundamentos da Administração	Efetivo 40h (vesp)
Silvana*	Direito	Direito Aplicado ao Trabalho	Efetivo 40h (vesp)
Fábio	Informática	Informática Aplicada ao Trabalho	Efetivo 40h (vesp/not)
Arnaldo*	Matemática	Estatística Aplicada ao Trabalho	Efetivo 40h (vesp/not)
Henrique	Engª Elétrica	Fundamentos da Eletrotécnica	Efetivo 20h (vesp/not)
Fernando	Engª Mecânica	Fundamentos da Mecânica	Efetivo 40h (vesp/not)
Alfredo	Engª Civil	Fund. da Construção Civil e Mineração	Efetivo 40h (vesp)
Charles	Arquitetura	Desenho Técnico	Efetivo 40h (vesp/not)
Thomas	Engª Mecânica	*ST* na Atividade de Transportes	Contratado 20h (vesp)
Rafael	Engª Mecânica	Sistema de Gestão em Saúde e *ST*	Contratado 20h (vesp)
Gustavo	Engª Mecânica	Agentes de Riscos Químicos	Efetivo 40h (vesp/not)
Larissa	Engª Civil	Ergonomia	Efetivo 20h (vesp)
Márcia	Enfermagem	Medicina e Biosegurança	Contratado 20h vesp/not)
Guilherme	Geógrafo	Gestão Ambiental	Contratado 20h (vesp)

Obs.: Os professores assinalados (*) não fazem parte da coordenadoria do curso de Segurança do Trabalho. Eles trabalham com as turmas, participam das reuniões, mas não freqüentam a coordenadoria do curso e por isso nem sempre participam ou tomam ciência das decisões. Citei apenas uma disciplina ministrada por cada um dos professores, mas, em virtude da formação que têm, podem ministrar (e o fazem) outras disciplinas. Os nomes dos professores são fictícios.

A abreviação "ST" significa: Segurança do Trabalho.

Alguns professores lotados na coordenadoria de Segurança do Trabalho que atuam no turno vespertino e que aceitaram participar da pesquisa são professores do curso praticamente desde o seu início. São eles: Arlete (11 anos no curso), Henrique (14 anos no curso) e Charles (13 anos no curso). Os professores Fábio (13 anos no CEFETES, Alfredo (4 anos no curso) e Fernando (3 meses no curso), chegaram um pouco mais tarde. Ao todo participaram das entrevistas 10 professores (sendo 6 efetivos e 4 temporários) e 15 alunos (do 1º ao 4º módulos do curso), ou seja, 25 pessoas. Apenas 1 professor não teve seu depoimento gravado e transcrito porque acabou o entregou por escrito, algum tempo depois de finalizarmos as entrevistas.

O curso técnico de Segurança do Trabalho foi oferecido pela primeira vez no CEFETES no ano de 1990. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, complementada pelo decreto nº 2208/97, que dá destaque à Educação Profissional, houve um esforço por parte da coordenadoria do curso em

organizar um grupo de trabalho que pudesse discutir sua reformulação, visando adequá-lo às novas diretrizes. O curso tem pelo menos dois grandes objetivos previstos em seu projeto.[16]

> Promover a adoção de meios e recursos técnicos administrativos e educacionais, capazes de criarem e desenvolverem ações prevencionistas de modo científico e técnico para sanar as deficiências das condições de ambiente de trabalho.
>
> Estimular e garantir um processo de contínuo autodesenvolvimento das técnicas prevencionistas de modo a assegurar maior participação dos empregados e dirigentes na redução de acidentes e a melhoria da produção, visando assim à promoção humana social e profissional. (Projeto do curso Técnico de Segurança do Trabalho CEFETES-Vitória / pág.6).

O projeto do curso também trata do perfil profissional de conclusão esperado, tomando como base a definição de competências e habilidades que o profissional de Segurança deverá desenvolver no ambiente de trabalho:

- Elaborar e/ou participar da elaboração da política SST (Saúde e Segurança no Trabalho);
- Implantar a política de SST (Saúde e Segurança no Trabalho);
- Realizar auditorias, acompanhamentos e avaliação na área de SST (Saúde e Segurança no Trabalho);
- Identificar variáveis de controle de doenças, acidentes, qualidade de vida e meio ambiente;
- Desenvolver ações educativas na área de SST (Saúde e Segurança no Trabalho);
- Participar de perícias e fiscalizações.

Os objetivos de formação do técnico de Segurança do Trabalho visam não só a preparação de um profissional que responda tecnicamente e de modo eficiente/eficaz às demandas de seu trabalho, mas, conforme o projeto do curso:

[16] Ver resumo do projeto do curso no Anexo A.

> [...] seja capaz de propor alternativas criativas, com iniciativa e criticidade, compreendendo o seu papel de cidadão, com direitos e deveres, numa sociedade que carece de valores como justiça e **solidariedade** e em constante transformação (Projeto do curso Técnico de Segurança do Trabalho Cefetes-Vitória, pág.8, grifo nosso).

Quanto à oferta de vagas para o curso, podemos observar a grande procura de candidatos por meio da análise de candidatos/vagas (percentuais dos últimos cinco anos). A partir da entrada destes já é possível perceber, pelo menos inicialmente e a partir das escutas, as razões do interesse dos candidatos no curso. Diferentes fatores têm influenciado esta decisão. A maioria dos candidatos é influenciada pela oferta de emprego, divulgada pelos mais diferentes meios, na área de Segurança do Trabalho das empresas; outros decidem fazê-lo buscando tão-somente uma formação técnica que, em tese, "dê menos trabalho"; outros ainda buscam a realização de um sonho, seja pessoal ou familiar; outros buscam o curso por acharem mais fácil a aprovação no processo seletivo; outros porque ser qualificado no IFES-Vitória valoriza o currículo. Argumentos como estes têm sido apontados pelos alunos aprovados no processo seletivo como justificativa para sua escolha, conforme foi possível observar no questionário sócio-econômico preenchido por eles na Instituição.

Em relação ao questionamento sobre o principal motivo que levou os alunos aprovados nos processos seletivos dos semestres 2007/1, 2007/2, 2008/1 e 2008/2, alguns deles participantes desta pesquisa, a fazerem sua opção pelo curso, observamos que:

- No semestre 2007/1 - dos 19 alunos ingressantes que responderam à pesquisa: 1 não respondeu à questão; 2 indicaram a gratuidade no ensino; 2 indicaram a preparação para o ingresso na universidade e 14 indicaram a preparação para o trabalho.

- No semestre 2007/2 - dos 34 alunos ingressantes que responderam à pesquisa: 3 indicaram a preparação para o ingresso na universidade; 2 indicaram a imagem da escola perante a sociedade e 29 indicaram a preparação para o trabalho.

- No semestre 2008/1 - dos 32 alunos ingressantes que responderam à pesquisa: 1 não respondeu à questão; 1 indicou a imagem da escola perante a sociedade; 4 indicaram a preparação para o ingresso na universidade e 26 indicaram a preparação para o trabalho.

- No semestre 2008/2 - dos 27 alunos ingressantes que responderam à pesquisa: 3 indicaram a gratuidade do ensino; 1 indicou a imagem da escola perante a sociedade; 1 indicou a imposição dos familiares e 22 indicaram a preparação para o trabalho. Alguns alunos demonstram o desejo de ingressar na Universidade, mas ao mesmo tempo vivenciam um conflito por não saberem se devem ou não abrir mão de uma formação profissionalizante, considerando a questão da empregabilidade.

Com o propósito de conhecer melhor o perfil dos alunos ingressantes no curso de Segurança do Trabalho, foram trazidos alguns dados informados no questionário sócio-econômico[17]. Para fins de análise nesta pesquisa, 8 questões, dentre as 27 elencadas no questionário, foram selecionadas (aquelas que trazem as informações consideradas mais pertinentes para os propósitos deste trabalho). Nas questões selecionadas foram destacados os aspectos de maior incidência.

O levantamento foi feito a partir dos questionários respondidos pelos alunos ingressantes no curso dos semestres 2007/1, 2007/2, 2008/1, 2008/2, no turno vespertino, dentre os quais alguns foram participantes da pesquisa. O quadro a seguir é um demonstrativo dos resultados obtidos na análise do questionário, onde foram considerados os maiores índices.

[17] O questionário Sócio-econômico respondido pelos alunos ingressantes em 2008/1 encontra-se no Anexo B (apenas como exemplo).

TABELA 2 - RESUMO DO LEVANTAMENTO SÓCIO-ECONÔMICO REALIZADO COM ALUNOS INGRESSANTES NO CURSO NO PERÍODO EM QUE SE DEU A PESQUISA

QUESTÕES	2007/1 19 alunos	2007/2 34 alunos	2008/1 32 alunos	2008/2 27 alunos
Estado Civil	Solteiros 57%	Solteiros 33%	Solteiros 81%	Solteiros 96%
Faixa-etária	19 a 21 anos 31%	16 a 18 anos 67%	16 a 18 anos 37%	16 a 18 anos 81%
Grau de Instrução	Ens. Fundamental 26%	Ens. Médio Completo 52%	Ens. Fundamental 37%	3º ano do Ens. Médio 51%
Atividade de Lazer	Leitura 42%	Leitura 29%	Leitura 31%	Leitura 37%
Acesso a Internet	Na residência 47%	Na residência 70%	Na residência 37%	Na residência 85%
Tipo de Leitura	Jornais 52%	Jornais 38%	Livros 34%	Livros 48%
Atividade que Exerce	Não trabalham 68%	Não trabalham 91%	Não trabalham 62%	Não trabalham 85%
Motivo da opção pelo curso	Preparação para trabalho 73%	Preparação para trabalho 85%	Preparação para o trabalho 81%	Preparação para o trabalho 81%

De acordo com os questionários analisados, os alunos que ingressam no curso de Segurança do Trabalho vespertino, em sua maioria, residem na Grande Vitória e têm idade entre 16 e 18 anos. Há poucos alunos com idade superior a 30 anos, mas agora, com o ingresso das turmas do curso técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos, possivelmente teremos mais alunos nesta faixa-etária.

Normalmente os alunos ainda não trabalham, mas têm outras atividades além do curso no IFES-Vitória. Alguns fazem outro idioma, outros estagiam (em alguns casos em atividades não vinculadas ao curso), outros fazem graduação em instituições de ensino públicas e particulares e outros estão concluindo o ensino médio concomitantemente com o curso técnico.

A partir das informações contidas no questionário foi possível identificar que os alunos, em sua maioria, responderam que a leitura de livros é sua principal atividade de lazer e, ainda, que o acesso à internet na residência é uma realidade para muitos deles.

O Curso Técnico de Segurança do Trabalho oferecido no IFES-Vitória, é um curso pós-médio dividido em quatro módulos de aproximadamente quatro meses de duração. Atualmente funcionam oito turmas, sendo quatro no turno vespertino e quatro no noturno. Temos duas situações distintas em relação aos turnos, pois eles recebem um público com características diferenciadas em relação à condição social, econômica (financeira), de formação, etc., e têm objetivos também diferenciados.

Os alunos do noturno normalmente já trabalham, alguns têm família constituída, outros fazem cursos de nível superior (graduação), ficando o curso técnico como uma segunda opção profissional. É característica do curso subseqüente (pós-médio) no horário noturno receber alunos com mais de 18 anos. À tarde temos a situação de alunos que ainda não concluíram o ensino médio e estão iniciando o curso técnico com o 3º ano ainda em andamento, possibilidade essa aberta pela modalidade do curso: Técnico Subsequente/Concomitante com o 3º ano do Ensino Médio. Com isso temos alunos que não completaram 18 anos e decidiram pelo curso técnico mais por influência da família, amigos, entre outros, do que por opção pessoal, segundo observações e depoimentos em momentos de avaliação institucional do curso.

De acordo com depoimentos de professores e dos próprios alunos, esta característica das turmas do vespertino pode ser um dos fatores que motivam a desistência de alguns alunos do curso.

Outra questão que, segundo alguns professores, pode estar incentivando a desistência dos alunos do curso cada vez mais cedo é o seu nível de motivação.

Professores têm percebido, com preocupação, que há alguns anos os alunos desistiam no final do curso e, com o passar dos anos eles têm desistido ainda nos primeiros módulos. Embora o número de alunos que desistem esteja dentro de um percentual que não deve ser considerado alarmante[18], esta têm sido uma preocupação de professores e alunos.

Um professor que atua no curso, mas está lotado em outra coordenadoria e não participou diretamente da pesquisa, destacou que, em sua opinião, as razões para esta desmotivação estariam relacionadas ao contexto atual em que os alunos estão inseridos. Muita pressão da sociedade, do mercado e da família para que o jovem (especialmente) aproveite bem as oportunidades que surgem porque elas não "caem do céu" duas vezes. O aluno, então, estaria sendo "bombardeado" por informações como esta e tendo grande dificuldade em planejar sua carreira. Ele estaria, assim, buscando conciliar muitas atividades desfocadas, e sofrendo um enorme desgaste físico, mental, emocional e, com isso, desistindo do que, em princípio, seria o menos relevante para sua formação profissional.

Normalmente o curso oferece 38 vagas para o vespertino e 38 vagas para o noturno. Todas são preenchidas e às vezes as turmas chegam a ter 40 alunos. Devido principalmente à necessidade do estágio ou trabalho, ao chegarem no 3º módulo do técnico (em que o estágio válido para currículo é permitido), alguns alunos do vespertino tendem a solicitar mudança de turno. Atualmente poucos têm conseguido essa mudança porque as turmas do noturno oferecem poucas vagas, quando é possível oferecer. Assim, as turmas do vespertino tendem a ficar mais vazias no 3º e 4º módulos, por causa dos alunos que conseguem a mudança de turno ou por causa da desistência daqueles que não conseguem. Cada turma tem permanecido com uma média de 30 alunos que, somados, nas quatro turmas, perfazem um total de 120 alunos no turno vespertino.

Em reunião realizada com os professores do curso esta situação foi levantada, pontos de vista foram ouvidos e uma sugestão foi dada: a elaboração de um

[18] Tomando como referência os processos seletivos dos períodos de 2007/1 a 2008/1, alunos da modalidade subseqüente, temos: 2007/1 – 38 ingressaram e 26 concluíram; 2007/2 – 40 ingressaram e 38 concluíram; 2008/1 – 30 ingressaram e 26 estão matriculados no último módulo do curso. A partir de 2008/2 não houve mais ingresso de alunos na modalidade subseqüente vespertino. Este turno passou a absorver os alunos da modalidade PROEJA.

instrumento de pesquisa que pudesse identificar a(s) causa(s) do crescimento das desistências no curso. Embora a sugestão tenha sido bem recebida, não houve investimento, pelo menos a princípio, dos professores presentes na ocasião.

A avaliação docente/discente tem sido uma ferramenta importante para que os alunos possam falar o que pensam sobre o curso e seus professores e para que possam pensar sobre si mesmos enquanto alunos. A avaliação habitualmente é feita antes da Reunião Pedagógica que chamamos de Intermediária. Assim a denominamos porque acontece no meio do semestre, objetivando fazer um levantamento sobre o perfil da turma, as possíveis dificuldades que possam estar apresentando, os progressos do grupo e, de igual modo, possibilitar aos alunos apresentarem suas observações acerca dos professores por intermédio dos representantes de turma. Nem sempre é possível garantir que essas avaliações aconteçam num espaço de tempo adequado, havendo, em alguns momentos, pouco aproveitamento delas.

Não temos uma única metodologia de avaliação e não utilizamos um formulário único no IFES-Vitória; discutimos no núcleo pedagógico a possibilidade de cada pedagogo/pedagoga utilizar o formulário que entendesse ser o mais adequado ao seu curso. Assim, no Curso de Segurança do Trabalho, ainda não fizemos opção por um formulário de avaliação, mas, desde que assumimos o curso, temos experimentado os modelos de que o núcleo pedagógico dispõe.

As avaliações seguem basicamente duas linhas: quantitativa e qualitativa, sendo que, na primeira, utilizamos um questionário com questões no qual o aluno assinala as opções *sempre, quase sempre, nunca* ou *às vezes* e, ao final, fazemos a tabulação dos pontos. Na segunda, utilizamos um formulário no qual os alunos respondem quais os pontos positivos do professor e o que precisa ser melhorado por ele no trabalho que desenvolve. Alguns colegas fazem o papel de mediador das discussões dos alunos em sala de aula e eles mesmos preenchem o formulário pela turma; outros colegas preferem deixar que os próprios alunos respondam às questões, individualmente ou em grupos. No final, porém, esta prática gera uma enorme quantidade de dados a serem transformados em um relatório. Já experimentamos os dois formulários, em metodologias diferentes de aplicação, e já

passamos por algumas das dificuldades de finalização dos resultados que estes instrumentos podem gerar.

No último semestre experimentamos um novo caminho para a avaliação docente. Conseguimos, junto aos responsáveis pela área de pesquisa e avaliação da instituição, que os formulários de avaliação fossem disponibilizados no sistema acadêmico, para que os alunos respondessem às questões até mesmo de seu computador pessoal. Embora esta fosse uma solicitação de muitos professores e alunos, estes últimos não corresponderam às nossas expectativas, não havendo, nesse processo de avaliação do curso de Segurança do Trabalho, uma participação representativa dos alunos. Alguns professores questionaram estes resultados e demonstraram total insatisfação, solicitando até que, a partir dos próximos módulos, fosse resgatada a avaliação quantitativa, sendo que o pedagogo/pedagoga do curso deveria ir a cada sala de aula acompanhar o processo junto com os alunos. Ainda não sabemos como equacionar a questão e nem se isso será possível, mas é esta uma das tarefas a serem desenvolvidas.

Quando um ciclo de avaliações é concluído, temos por prática convidar os professores que apresentaram resultados não muito satisfatórios na avaliação dos alunos para receberem sua avaliação impressa e juntos conversarmos sobre os pontos mais destacados por eles. Os professores são orientados, então, a refletir sobre a prática junto a cada turma e verificar o que de fato pode ser melhorado.

Não conseguimos ainda, no Curso de Segurança, resultados mais consistentes em relação a este retorno, pois é preciso que o professor responda ao convite e compareça ao Núcleo de Gestão Pedagógica quando convidado, para tirar suas dúvidas sobre o processo avaliativo e os resultados dele. Os professores do curso de Segurança do Trabalho, em sua maioria, têm buscado discutir o dia-a-dia da sala de aula conosco, na tentativa de atender da melhor maneira possível às necessidades dos alunos. Porém, em alguns casos, quando precisamos contar com o comparecimento de professores que não têm apresentado, para os alunos, um bom desempenho em sua função, não temos recebido resposta positiva ao convite para dialogar sobre os resultados das avaliações feitas pelos alunos.

Analisando as avaliações docentes aplicadas às turmas do período 2006/2 ao 2008/2, sendo quantitativas ou qualitativas, podemos observar que, de um modo

geral, os alunos aprovam seus professores, considerando-os bons conhecedores de sua área de atuação, além de cultivarem um bom relacionamento com a turma, facilitando o acesso, o respeito e a flexibilidade, na medida do possível. Embora considerem o sistema de avaliação adequado, dentro dos padrões conhecidos e praticados, destacam a necessidade de uma maior clareza nos critérios adotados. A postura docente em sala de aula, porém, é constantemente destacada como sendo falha em alguns aspectos: mau uso dos recursos didáticos, desorganização das idéias na exposição dos conteúdos, planejamento nem sempre eficaz, redundância dos conteúdos das disciplinas e excesso de teorização.

Em relação ao excesso de teorização, os alunos têm destacado também a dissociação dos conteúdos estudados com a prática[19]. Eles dizem sentir a necessidade de que o professor relacione o que ensina com a prática que eles enfrentarão no trabalho. Quanto a este aspecto, os alunos costumam destacar a importância dos professores temporários, que atuam no mercado de trabalho, como seus professores, porque, segundo eles, estes agregam muito ao seu conhecimento ao trazerem exemplos mais próximos da realidade e mais atualizados.

Outro aspecto também levantado nas avaliações diz respeito ao cumprimento das ementas. Os alunos costumam destacar a necessidade de que os professores cumpram o que foi apresentado a eles como ementa de cada disciplina. Segundo eles, os assuntos se perdem no meio do processo, confundem-se com outros e, quando o professor não esclarece os objetivos/aplicações do que é estudado, isso gera confusão, desinteresse e perda de foco. Os alunos destacam ainda a necessidade de que haja um direcionamento do que estudam para o que é exigido pelo mercado de trabalho.

Nas avaliações realizadas até aqui, especialmente naquelas nas quais foi possível ouvir as percepções dos alunos e transcrevê-las, houve uma demonstração de preocupação com a metodologia de trabalho de cada professor. Os alunos demonstraram uma ligação muito enraizada com o ensino tradicional, uma vez que suas solicitações reforçam a necessidade de aulas expositivas mais dinâmicas, ou

[19] Essa é uma questão que tem atravessado todas as discussões do curso, sobretudo nos momentos da avaliação institucional. Nesse sentido, pensamos na necessidade de propormos junto ao coletivo do curso, problematizar que sentidos estão sendo dados às idéias de “prática” e de “teoria”.

seja, que o professor busque apresentar sempre os conteúdos de forma variada. Demonstram, ainda, uma dificuldade de organizarem a própria vida escolar, citando como exemplo, inclusive, como os seus professores do Ensino Médio agiam na organização das aulas, com uso de exercícios de fixação, listagem de conteúdo no quadro negro, apostilas, etc.

A organização da matriz curricular em disciplinas e de cada disciplina em conteúdos continua sendo vista como a melhor, uma vez que não houve, nos depoimentos, destaques de outras experiências de organização curricular, talvez por não conhecerem outras propostas. Eles têm na organização atual uma boa referência, que precisa apenas ser atualizada e, talvez, rearrumada, como poderemos observar nas sugestões que foram dadas.

O que mais nos tem preocupado em relação aos processos de avaliação docente é a perda de interesse dos alunos em aproveitar esta ferramenta como uma oportunidade de discutir o que precisa ser melhorado no curso. Quando promovemos este momento no decorrer do módulo, almejamos dar esta oportunidade aos alunos, mas, com o passar dos módulos, quando chegamos a este momento, os alunos “respiram fundo”, alguns saem da sala, outros permanecem, mas não participam, outros ironizam e ridicularizam o processo e outros até participam, mas não usam de honestidade ao responderem às questões. Então nossa atitude tem sido tentar trazer de volta argumentos que possam mostrar a eles que vale a pena usar bem a oportunidade. Procuro deixar claro que, embora não possamos garantir todas as mudanças sugeridas, continua sendo importante deixar registrado o que nos incomoda, bem como o que consideramos positivo no curso, afinal estes registros têm um poder especial para impulsionar mudanças.

A busca pela pesquisa nos/dos/com os cotidianos, como alternativa para superar os problemas encontrados com a utilização dos modelos formais de avaliação, revelou-se como uma possibilidade de um maior envolvimento com os sujeitos praticantes do cotidiano do curso e, desse modo, também a possibilidade de perceber com eles as principais questões que precisavam ser discutidas.

O instrumento computacional utilizado no último processo avaliativo afastou ainda mais os alunos deste diálogo, que busca envolvê-los e garantir uma maior participação no processo avaliativo. Quando não conseguimos obter resposta

positiva dos professores ao convite para o diálogo, não podemos dar continuidade às etapas do processo avaliativo. Assim, temos percebido uma fragilização da credibilidade dos alunos em relação à relevância do processo, com a alegação de não perceberem mudanças a partir de sua participação nele.

O Curso de Segurança do Trabalho, por ter a maior parte dos componentes curriculares considerada *teórica,* não utiliza os laboratórios com tanta frequência como os demais cursos da escola. Embora o laboratório de Segurança do Trabalho exista, segundo alunos e professores necessita de reparos e aquisição de novos equipamentos. A maior parte das aulas é ministrada em salas de aula comuns, com a utilização de multimídia e quadro-negro. As aulas acontecem no segundo pavimento da escola, no corredor D. A sala da coordenadoria fica logo no início do corredor, oferecendo fácil acesso aos alunos e professores. Na sala na qual estuda a turma do 4º módulo do período vespertino, há ar condicionado, o que faz toda a diferença, especialmente nos períodos de calor. Nas demais salas há ventiladores, que nem sempre funcionam, mas recebem manutenção quando solicitado. O calor das tardes no período do verão tem sido um grande desestimulador das aulas. Há professores, inclusive, que reclamam da dificuldade em usar multimídia devido à intensa claridade nas salas.

FOTOGRAFIAS 1 E 2 - ESPAÇO FÍSICO: HORA DO INTERVALO – OS ALUNOS AGUARDANDO O INÍCIO DA AULA.

FOTOGRAFIAS 3 E 4 – ESPAÇO FÍSICO: ATIVIDADE DE ABERTURA DO SEMESTRE LETIVO COM OS ALUNOS INGRESSANTES.

FOTOGRAFIA 5 – ESPAÇO FÍSICO: ATIVIDADE NA SALA DE DESENHO TÉCNICO.

A Matriz Curricular[20] está estruturada com componentes curriculares básicos no primeiro módulo, com os fundamentos do curso no segundo módulo e com os componentes específicos nos dois últimos módulos. O projeto do curso prevê uma formação técnica com duas habilitações. Assim sendo, o aluno forma-se Técnico em Segurança do Trabalho ao final dos 4 módulos, mas tem a opção de concluir antes o curso se desejar apenas habilitação em Higiene Ocupacional ou Prevenção de Acidentes. Embora não existam registros de alunos que tenham optado por concluir o curso em uma ou outra habilitação, elas estão previstas no projeto. O curso tem uma carga-horária total de 1660 horas, sendo 1200 horas/aula e 460 horas de estágio.

[20] A Matriz Curricular está no Anexo C.

3 PRINCIPAIS REFERÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

3.1 O CAMPO DO CURRÍCULO: HISTÓRICO E PRINCIPAIS TENDÊNCIAS

Para a discussão da noção de currículo em rede no Curso Técnico de Segurança do Trabalho, buscamos como fundamentação algumas concepções e idéias no campo do Currículo, na tentativa de entender historicamente como se deu o surgimento das discussões a ele relacionadas. Alguns autores têm se dedicado a essa temática, produzindo diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Ainda nesse sentido, observamos na literatura estudada tentativas de identificação e/ou organização das tendências e/ou fases a partir das quais o campo do currículo poderia ser abordado. Sem ter a pretensão de esgotar essa discussão, empenhamo-nos em trazer as principais contribuições de Goodson (1995), Pacheco (2005), Alves (2004), Alves e Oliveira (2002), entre outros, buscando fazer um apanhado desde a origem do significado do termo até a noção de currículo em rede proposta por Alves (2004).

Goodson (1995), discorrendo sobre a teoria/história do currículo, destaca que a palavra *currículo* (do latim *Scurrere*, correr, curso) etimologicamente é definida como um “curso a ser seguido”.

> A palavra currículo vem da palavra latina Scurrere, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. (GOODSON, 1995, p. 31).

Para Goodson (1995, p. 31), a relação entre currículo e prescrição foi forjada desde muito cedo e, com o passar do tempo sobreviveu e fortaleceu-se. Num primeiro momento o termo foi relacionado à idéia de classes baseada no programa do *College of Montaign de 1509,*[21] no qual os alunos eram organizados de acordo com a idade e nível de conhecimento.

[21] O *College of Montaign de 1509* é usado por Goodson para exemplicar o modelo de divisão dos grupos de aprendizes (alunos) em classes.

> [...] o College of Montaign inaugurou o sistema de classes da Renascença, mas a conexão vital a ser estabelecida refere-se ao modo como a organização em classes foi associada ao currículo prescrito e seqüenciado em estágios ou níveis. (GOODSON, 1995, p. 32).

Outras relações com o currículo foram sendo estabelecidas no decorrer do tempo, dentre as quais a idéia de disciplina, essência do Calvinismo,[22] numa época em que este movimento ganhava projeção em países da Europa.

> À medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistavam uma ascendência política e também teológica, a idéia de disciplina – "essência mesma do Calvinismo" – começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista. (HAMILTON; GIBBONS, 1980, apud GOODSON, 1995, p.32).

Com a revolução industrial o ensino dos filhos, antes assumido pelos pais, foi assumido pelo sistema de escolarização estatal, a partir do começo do século XX, e baseado na trilogia pedagogia, currículo e avaliação. A estrutura de salas de aula que comportavam grupos maiores de crianças e adolescentes possibilitou o investimento no ensino em grupo, que acabou sobrepondo-se ao ensino individualizado.

> O sistema de salas de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentalizadas; a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar [...]. E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar". (GOODSON, 1995, p. 35).

Neste contexto em que a escolarização é transformada numa atividade de massa subsidiada pelo Estado (Inglaterra) e a matéria escolar alcança a supremacia, são definidos os Regulamentos Secundários (1904) estabelecendo as matérias

[22] Calvinismo - doutrina criada por João Calvino, reformador protestante, que tentou criar uma teocracia - forma de governo em que a autoridade, emanada dos deuses ou de Deus, é exercida por seus representantes na Terra.

consideradas básicas para o Certificado Escolar, colaborou para o conflito curricular que temos ainda hoje, uma vez que “centralizou-se na definição e avaliação do conhecimento examinável” (GOODSON, 1995, p. 35-36). Dessa centralização resultou a preocupação das escolas secundárias com as matérias acadêmicas. As juntas examinadoras das universidades exerceram grande influência no currículo a partir da ênfase nas matérias de prova.

A introdução do Certificado Geral de Educação no ano de 1951 fez com que as matérias que não eram consideradas principais fossem dadas separadamente, uma vez que elas não deveriam entrar no certificado.

> [...] a introdução do nível “A”, aumentou a especialização das matérias e acentuou a ligação entre exames acadêmicos e disciplinas universitárias. As matérias acadêmicas que predominavam nos exames de nível “O”, e em especial nos de nível “A”, estavam então estreitamente vinculadas às definições universitárias. [...] As “matérias” acadêmicas que requeriam forte vinculação com as “disciplinas” universitárias destinavam-se aos alunos “aptos”. (GOODSON, 1995, p. 36).

O atendimento aos alunos considerados “aptos” exigia uma diferenciação em relação aos recursos empregados em sua escolarização, desde um corpo docente melhor remunerado e em maior número até maiores investimentos financeiros em equipamentos e livros (BYRNE, apud GOODSON, 1995).

A lógica de diferenciação entre alunos “aptos” e os outros alunos passou a centralizar-se nas diferentes mentalidades deles, mantendo-se ainda a diferenciação de classe e *status* social. A ênfase nas “diferentes mentalidades” passou a definir currículos diferenciados para cada grupo de alunos, sendo o primeiro grupo formado a partir de um currículo associado à escola secundária e voltado para assumir profissões liberais ou cargos de direção; o segundo grupo composto por alunos interessados nas ciências ou artes aplicadas e voltados para as escolas técnicas; e o terceiro grupo formado por alunos mais voltados para lidar com o mundo dos negócios, sendo necessário para isso um currículo mais prático, com ênfase em atividades manuais.

> Observamos, por conseguinte, o emergir de um padrão definido para *priorização* de alunos através do currículo. [...] A atuação através da distribuição padronizada de recursos representa um processo de "tendência acadêmica" que angustia os subgrupos que promovem as matérias escolares. Por isso, áreas tão diversas como as de trabalho em madeira e metal, educação física, arte, estudos técnicos, contabilidade, costura e economia doméstica têm procurado melhoria de status, defendendo uma intensificação de exames e habilitações no estilo acadêmico. (GOODSON, 1995, p. 37)

O sistema de escolarização estatal tinha como epistemologia situar a disciplina acadêmica no topo do currículo e garantir os recursos e a manutenção do *status* a ela conferidos.

Finalizando a discussão do tema "Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo", Goodson resgata as experiências educacionais anteriores ao modelo de educação estatal institucionalizado a partir do século XX. Evidencia que, durante o século XIX, quando a instrução era dada no lar, pessoas leigas ou religiosas abriam escolas onde desenvolviam uma prática diversificada, uma variação dos programas considerando a aptidão de cada aluno. Nesse período era possível, segundo o autor, haver um aproveitamento da experiência e cultura dos alunos. Goodson considera este sistema de ensino como **local e pessoal de educação** (GOODSON, 1995, p 40, grifo nosso) e, assim, possibilitava para os grupos da classe operária, um currículo que tinha como traço a valorização da experiência de vida dos alunos.

A eliminação destas escolas ocorreu com a introdução do modelo de escolarização estatal, após o Ato de 1870, estimulado pelos temores gerados pela Revolução Francesa. A partir deste momento, o Estado passou a regular a organização da escolarização e do currículo. "O modelo de currículo e epistemologia associado à escolarização estatal foi aos poucos ocupando todo o ambiente educacional" (GOODSON, 1995, p. 41), até que, em fins do século XIX, estabeleceu-se como padrão de escolarização, consolidado pela distribuição de recursos e atribuição de status.

O autor nos alerta ainda para a tendência à naturalização da visão de um currículo acadêmico associado às disciplinas universitárias (constituído assim historicamente) como um processo determinado e por isso imutável. Aponta, contrariando esta tendência, como prática alternativa, a educação de adultos que tem como pressuposto que

> [...] as disciplinas não podem ser transformadas como “destilações” finais de um conhecimento que não muda nem pode mudar. Nem devem ser ensinadas como se fossem estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. [...] As alternativas para esta visão dominante continuam emergindo à superfície. (GOODSON, 1995, p. 43)

Partindo das reflexões de Goodson, que discorreu sobre as origens do currículo enfatizando as diferentes concepções que recebeu ao longo dos anos, chegamos a Terigi (1976), que parte de uma análise do campo do *curriculum* como se apresenta hoje, mas busca também, na origem do vocábulo currículo, outros aspectos relevantes à análise do campo.

Segundo a autora, a produção acerca do *curriculum* escolar é extensa e complexa por abarcar muitas questões. A tendência de abranger tudo o que é visto como educativo resultou numa análise do campo **em situação de explosão** (TERIGI, 1976, p. 161, grifo nosso). Para tentar entender esta situação de explosão que caracteriza o conceito de *curriculum,* a autora busca discutir algumas questões na origem do termo.

Quanto à origem do termo, encontramos no texto alguns autores que, na tentativa de resgatar historicamente os significados do que seria currículo, destacam: **o currículo como ferramenta de massificação da sociedade industrial,** proposto por Diaz Barriga (1992); **o currículo como plano estruturado de estudos,** proposto por Hamilton (1991); **o currículo como qualquer indicação do que se ensina,** proposto por Marsh (1988), ao buscar as raízes desse conceito em Platão.

Para Hamilton (1991) o currículo origina-se a partir da utilização do termo para indicar um plano de estudos. Sobre esta linha de raciocínio surgiram ponderações, como o cuidado que se deve ter para não se reduzir a origem do termo à sua emergência, como por exemplo, se considerarmos que a idéia de prescrição sobre o ensino existe antes do surgimento do termo currículo.

Já em Marsh (1988), o currículo sempre co-existiu com a prescrição sobre o ensino ou intencionalidade na educação. “Se este é o sentido, *curriculum* existiu sempre que houve prescrição sobre o ensino e, portanto, sempre que tenha existido intencionalidade na educação” (BRASLAVSKY, apud TERIGI, 1976, p. 164).

Diaz Barriga (1992) defende que a teoria curricular surgiu pela pedagogia estadunidense, após a segunda guerra mundial; para ele, *curriculum* não se refere a uma prescrição sobre os conteúdos, mas é a ferramenta pedagógica que substituiu a didática, tendo uma visão utilitarista cujos conceitos de objetivos, diagnóstico de necessidades, perfil do egresso etc., compõem o planejamento curricular. O autor está se referindo a uma nova abordagem de educação, articulada à estrutura econômica.

> A lógica interna do "curricular" preocupou-se com o desenvolvimento de habilidades técnico-profissionais requeridas pela incorporação do sujeito ao mercado de trabalho, em detrimento de uma formação mais ampla. O "controle" como determinação exata do conteúdo a ser ensinado, o comportamento (conduta) que se deseja obter, da "necessidade" por satisfazer, converte-se no eixo desta problemática. (DIAZ BARRIGA, apud TERIGI, 1976, p. 168).

A impossibilidade de se encontrar verdades quanto às origens da terminologia conduziu a autora a falar de pontos de emergência.

> A idéia de pontos de emergência, além de enfatizar o componente de irrupção, tem outro matiz que interessa destacar: nada diz sobre a origem, nem sobre o destino daquilo que irrompe. Não traça nenhum caminho, não nos diz de onde vem, nem em que devirá. Está, portanto, aberta à contingência. (TERIGI, 1976, p. 170).

Assim, é possível percebermos, nas conceituações dos teóricos acerca dos sentidos do *curriculum,* que o elemento **prescrição sobre o ensino** está presente em boa parte delas. Eggleston, por exemplo, ao discutir a emergência do termo, numa perspectiva sociológica, afirma que:

> Ao currículo interessa a apresentação do conhecimento e compreende uma pauta, instrumental e expressiva, de experiências de aprendizagem destinadas a permitir que os alunos possam receber esse conhecimento dentro da escola. (EGGLESTON, apud TERIGI, 1976, p. 171).

A idéia de prescrição sobre o ensino, que marca a genealogia do *curriculum*, sofreu três rupturas teóricas importantes: a primeira pela introdução de um novo conceito

de currículo – o currículo oculto; a segunda pela produção de um texto intitulado *"Conocimiento y Control – Nuevas direcciones para la Sociologia de La Educación"*; e a terceira pelo conceito de transposição didática.

O conceito de currículo oculto, segundo a autora, dá-nos a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição, ou seja, de considerar como contribuições ao currículo prescrito os conteúdos que não estão no currículo oficial, mas estão presentes na sala de aula: valores, atitudes, hábitos, forma de organização dos trabalhos, que também são aprendidos.

> O conceito "*curriculum* oculto", surgido quase como um conceito analógico destinado a mostrar a eficácia formativa dos elementos não prescritivos do cotidiano escolar, fundou conceptualmente a possibilidade de começar a ir mais além do curriculum como prescrição. (TERIGI, 1976, p. 174).

A segunda ruptura veio questionar a legitimidade do *curriculum* acadêmico com sua "neutralidade", conteúdo compartimentalização das disciplinas, e a determinação do que deve ser ensinado. Estes questionamentos receberam as contribuições dos movimentos teóricos que surgiram no período, como o pós-modernismo, o feminismo, a teoria crítica do *curriculum* e os Estudos Culturais. A Nova Sociologia da Educação (NSE) foi um movimento teórico que propunha um novo enfoque da problemática das desigualdades na educação, tendo como marca fundamental a priorização dos aspectos culturais da educação.

"O *curriculum* adquire assim um novo sentido: começa a ser concebido como uma produção cultural implicada em relações de poder [...]". (TERIGI, 1976, p. 174).

A teoria da transposição didática (terceira ruptura) surge em um cenário em que a introdução da matemática moderna na escola é questionada. Chevallard (1980) aponta que este movimento fracassou devido à constatação da distância existente entre o saber erudito e o saber ensinado nas escolas. A teoria veio responder aos questionamentos advindos deste conflito, sustentando a tese de que não há outro modo do saber erudito entrar na escola a não ser por meio da transposição dos saberes em conteúdos curriculares (CHEVALLARD, apud TERIGI, 1976, p. 176).

Na década de 90 o enfoque passa a não estar mais no que é ensinado, mas no controle, através da avaliação, do que é ensinado. A extensão da lógica de mercado à educação, própria do neoliberalismo, deslocou a preocupação que havia no processo de aprendizagem para o **resultado** dele. O *Curriculum* Nacional desloca a intervenção do Estado na educação para o controle do mercado educativo.

> [...] nos próximos anos, o *curriculum,* em sua velha acepção de prescrição sobre o ensino, seja substituído pela avaliação. Em termos ilustrativos: se até agora, para estabelecer o que se devia ensinar, era preciso analisar o *curriculum* prescrito, a partir de agora será sobretudo a avaliação que deverá ser conhecida. (TERIGI, 1976, p. 179).

Terigi (1976) conclui suas reflexões destacando que seria um esforço desperdiçado a tentativa de atribuir outros sentidos ao termo *curriculum,* uma vez que muitos sentidos já lhe foram atribuídos por outros estudiosos do campo ao longo dos anos. Entretanto, sugere a necessidade de discutirmos as questões concernentes aos processos de planejamento, avaliação e desenvolvimento, buscando esclarecer as abordagens deste campo.

Buscando seguir na análise histórica sobre o campo do currículo, ainda serão utilizadas as reflexões de Berticelli (1998), desta feita, contextualizando as discussões no Brasil.

O autor estabelece, em vários momentos do texto, um diálogo com Terigi acerca das possibilidades de origem do currículo. Acrescenta ao diálogo algumas reflexões importantes, como a neutralidade quando da escolha de uma destas possibilidades de origem do currículo. Para o autor, não há neutralidade, porque toda escolha estaria ligada a algum tipo de poder.

> E o autor se interroga, a seguir, sobre quem são as pessoas que vão participar dessa tomada de decisões acerca da seleção de conteúdos que visam ajudar as novas gerações a compreender o mundo que as cerca, conhecer-lhes sua história, promover valores e utopias. Em tais decisões é que se faz sentir o poder político, econômico, cultural e religioso. (BERTICELLI, apud COSTA, 1998, p. 166).

A partir desta constatação, podemos entender que a constituição de um currículo precisará observar os movimentos da sociedade, sejam eles de ordem política, ideológica ou que envolvam a memória coletiva ou os conflitos simbólicos.

No Brasil, várias das teorias já firmadas em “países desenvolvidos” passaram a subsidiar as discussões dos problemas curriculares. Os atores desses processos de discussões não se limitaram a reproduzir os modelos, mas iniciaram reflexões críticas com base no que havia sido importado. Tomaz Tadeu da Silva (apud COSTA, 1998)**,** aproveitando o contato com educadores estrangeiros, promoveu várias discussões sobre os estudos curriculares, criticando o que era feito até então e produzindo ensaios que tratavam do tema.

Com o início do processo de redemocratização, a influência americana sobre a elaboração curricular foi abalada e começaram a ganhar força as teorias de cunho marxista. Enquanto no país entravam em cena os discursos da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia do oprimido, na Europa o cenário era ocupado pelos discursos da Nova Sociologia da Educação – corrente de pensamento originada na Inglaterra –, que começou a mostrar como o conteúdo cultural do currículo estava vinculado às ideologias dos grupos dominantes.

Outras questões sobre o currículo começaram a emergir a partir das discussões levantadas, chegando-se à constatação de que para discutir currículo era imprescindível considerar as diferenças culturais. “Nos Estudos Culturais voltados para o currículo não se podem mais ignorar as diferenças culturais, de gênero, de raça, de cor, sexo, etc.” (BERTICELLI, 1998, p. 173).

Ambas as teorias críticas que debatiam no cenário brasileiro na década de 80 – Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos e Pedagogia do Oprimido – discutiram propostas de educação, embora tenham contribuído com os estudos sobre o currículo. Além delas, houve também a introdução do Construtivismo, a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, focalizando a questão do conhecimento escolar.

> O currículo está intimamente ligado às questões culturais, desde o momento que se faz a pergunta: “Currículo para quem?” Afinal, a questão do currículo é a questão central que diz respeito àquilo que a escola faz e para quem faz ou deixa de fazer. (BERTICELLI, 1998, p. 174).

A Nova Sociologia Educacional (NSE) introduziu nos debates curriculares o enfoque sociológico, gerando uma preocupação com os problemas sociais e com os aspectos culturais.

Tomando como relevantes as contribuições de Pacheco (2005) à discussão histórica sobre currículo, desenvolvida neste capítulo, seguimos no texto destacando a referência do autor às duas tradições existentes para o conceito, a saber: a tradição técnica e a tradição prática e emancipatória. O conhecimento dessas duas tradições contribuiria para a definição do termo currículo, uma vez que este sofreu, ao longo dos anos, muitas ressignificações pelas diferentes escolas de pensamento curricular.

A tradição técnica teve início na Idade Média, pelo ensino do *Trivium e Quadrivium.*[23] O currículo nesta perspectiva é reduzido à prescrição de uma formação pré-determinada pela expectativa dos resultados. É organizado a partir de finalidades e do estabelecimento de objetivos.

> Na tradição técnica, currículo significa o conjunto de todas as experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista. (PACHECO, 2005, p. 33).

Na segunda tradição, cuja perspectiva é emancipatória e prática, a definição de currículo supera a visão da primeira tradição, que o define como um plano de intenções. O currículo é definido, nesta segunda tradição, como o conjunto das experiências educativas dos alunos e, também, como um projeto flexível que permanece aberto às discussões. Ou, segundo Pacheco:

[23] *Trivium e Quadrivium* são concepções de organização das disciplinas curriculares. *Trivium* - Gramática, Retórica e Dialética e *Quadrivium* – Aritmética, Geometria, Música e Astronomia.

> [...] como um todo organizado em função dos propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais. (PACHECO, 2005, p. 33).

O significado da **experiência** como elemento que determina o currículo, bem como sua determinação como sendo um curso de estudos, podem ser consideradas na tentativa de pensar o currículo. Para o autor, não é possível defini-lo, devido à ambigüidade e complexidade que o termo apresenta.

> Trata-se de um conceito que não tem um sentido unívoco, pois se situa na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adotam o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo. (PACHECO, 2005, p. 34)

Há muitas questões a serem respondidas cujas respostas são diferentes, impossibilitando o consenso acerca do conceito de currículo. Alguns dualismos são apontados para serem observados, buscando a sistematização de possíveis respostas à indagação: o que é currículo?

> O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (PACHECO, 2005, p. 35)

Responder a estes questionamentos representa um grande desafio, pois há muitas possibilidades de respostas. Esta multiplicidade é vista como positiva por aqueles que pensam o currículo, pois permite uma problematização mais profunda sobre o tema.

No campo epistemológico, há a busca por consenso em relação ao objeto de estudo do currículo (de natureza prática e educacional) e em relação à metodologia (de natureza interdisciplinar ligada às ciências sociais e humanas). As tentativas de definição do currículo estariam relacionadas aos contextos e às pessoas que fazem

parte destes contextos e suas intenções, de cunho político, ideológico, pedagógico e/ou administrativo.

Diante do processo histórico de discussões acerca da definição de currículo, chegamos às conclusões de Pacheco (2005), que retoma a questão da diversidade do pensamento curricular. Para ele, essa diversidade pode tanto complexificar as discussões propostas quanto facilitá-las, se considerarmos o currículo como um projeto de formação que envolve as experiências dos sujeitos, valores, atitudes e conteúdos, dentro dos contextos sociais, culturais, políticos, ideológicos e econômicos.

Essa diversidade que marca as discussões sobre o currículo aponta para novas perspectivas do pensamento curricular, como as discussões propostas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Conforme expressa Goodson:

> Currículo é também um projecto, uma práxis sobre um conhecimento controlado, por um lado, 'no contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido' e, por outro, no modo 'como esse conhecimento é traduzido para ser utilizado num determinado meio educativo. (GOODSON, apud PACHECO, 2005, p. 42)

3.2 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS E PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS PARA A FUNDAMENTAÇÃO DA NOÇÃO DE CURRÍCULO EM REDES TECIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Alves e Oliveira (apud LOPES; MACEDO, 2002), ao discorrerem sobre as contribuições dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo, iniciam o texto representando o modo de se "ver" a escola com a metáfora da caixa preta. A caixa preta foi um recurso, talvez emprestado do ensino de ciências, utilizado nos estudos sobre o cotidiano nos Estados Unidos, cujo objetivo era adivinhar o que estava contido nela, como uma forma de incentivar o aluno a criar/inventar possibilidades de respostas. Na atividade da caixa preta não interessava o que tinha dentro dela, pois os objetivos eram outros; assim também, na utilização desta metáfora em comparação com a escola (como se ela também fosse uma caixa

preta), não importava o que se passava em seu interior, mas sim os resultados aferidos pelos exames nacionais.

> O uso dessa "metáfora", e a sua operacionalidade como forma de entendimento do cotidiano, tentava nos indicar a impossibilidade de se saber o que, de fato, se passa dentro da escola, sustentando, paralelamente, a idéia de que certas aproximações possíveis não poderiam contar, senão, com a inventividade dos que ao seu estudo se dedicassem. (ALVES E OLIVEIRA, apud LOPES; MACEDO, 2002, p. 79-80)

A escola ideal representada pela metáfora da caixa preta ficava sujeita à aplicação dos planejamentos governamentais, que desconheciam o que de fato se passava em seu interior, ou seja, quais eram suas reais necessidades. Da mesma maneira negligente com a qual os responsáveis pelos planejamentos das ações tratavam a escola, com todos os problemas subjacentes a ela, mas desconhecidos por eles, havia a responsabilização da *caixa preta,* acaso não apresentasse os resultados esperados, como por exemplo, a responsabilidade pela conclusão dos estudos dos alunos.

> Muitas vezes, em caso de *outputs* indesejáveis como o fracasso escolar, os responsáveis pelos planos e pelos recursos podiam – e ainda o fazem hoje – acusar a 'caixa preta' de mau funcionamento, responsabilizando professores e alunos por falhas na aplicação dos referidos recursos. (ALVES E OLIVEIRA, apud LOPES; MACEDO, 2002, p. 80)

O entendimento de que o "mundo da escola" estava separado do 'mundo real', no campo de estudos do cotidiano, incoerentemente permitia às autoridades inserir na escola, de forma desarticulada, recursos que sequer poderiam ser utilizados, pelo desconhecimento do que se passava dentro dela e de suas reais necessidades.

Em "Uma entrevista imaginária: conversas com cientistas", Alves (2006) procura entender, a partir do diálogo com diferentes autores, a situação das escolas e seus praticantes. No diálogo que estabelece com Certeau (1994), assim se expressou:

> [...] Só aos que têm espaços próprios, em geral colocados em lugares fora e "acima" das escolas, é possível pensar e agir estrategicamente. Por isto, só a estes sujeitos de querer e poder é possível desenvolver projetos e propostas pedagógicas e curriculares gerais, estratégias às quais, segundo a visão desses sujeitos, os outros, os sujeitos dos cotidianos escolares, devem-se adaptar. Por isto mesmo, digo que é injusto e equivocado exigir, desses últimos, propostas articuladas e globalizantes, que é o que costumam fazer as chamadas autoridades educacionais quando encontram oposição aos seus projetos que são, eles sim, sempre articulados e generalizantes. (ALVES, 2006, p. 38)

As pesquisas de Stake (1983) que discutiam a questão do Estudo de Caso em pesquisa educacional e embasaram as discussões propostas por ALVES E OLIVEIRA afirmaram que a forma como a escola era vista não bastava para a compreensão do cotidiano. Era necessário observar o dia-a-dia da escola para se apreender toda a complexidade dos processos de constituição do cotidiano escolar (ALVES E OLIVEIRA, apud LOPES; MACEDO, 2002).

Os estudos de Stenhouse (1991) quanto à idéia do *professor-pesquisador* vieram contribuir com os estudos do cotidiano, na medida em que atribuíram ao professor, por estar inserido no cotidiano escolar, a possibilidade de efetivar intervenções no cotidiano, a partir dos seus questionamentos às práticas vigentes (ALVES E OLIVEIRA, apud LOPES; MACEDO, 2002).

Outra importante contribuição aos estudos do cotidiano se deu com a tradução dos estudos realizados no México, que apontaram para o entendimento de que o estudo das escolas deveria ser feito exercitando-se a superação dos julgamentos de valor. Elas deveriam ser pesquisadas em sua realidade, exatamente como são, buscando-se evitar a tendência atual de descrição dos aspectos negativos nelas existentes.

> Aproximar-se da escola com a idéia de 'vida cotidiana' significa algo mais que 'chegar a observar'o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que pode ser observado na escola. (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p.140).

Os estudos do cotidiano vieram contribuir para um resgate das discussões sobre os saberes negligenciados pela modernidade (senso comum), quando de sua necessidade em firmar a ciência como a única verdade. O saber científico dominante, com sua característica de privilegiar os elementos controláveis e

quantificáveis, negou os aspectos **não controláveis e não quantificáveis** da vida cotidiana, ou seja, desprezou os aspectos qualitativos da realidade. (ALVES E OLIVEIRA, apud LOPES; MACEDO, 2002)

Pensar o cotidiano considerando somente os aspectos que o pensamento científico valoriza é reduzi-lo a uma simples rotina de atividades, normatizadas, reguladas, sem vida. Entretanto, se o considerarmos como espaço de vida, veremos que o que faz a diferença nestas atividades rotineiras não são as tarefas em si, mas o modo de execução e as pessoas que executam.

> Se, entretanto, recuperamos da nossa vida os aspectos singulares e qualitativos dessas práticas, aparentemente repetidas *ad infinitum,* vamos nos dar conta de que, na forma de fazer cada uma dessas atividades, nunca há repetição. (ALVES E OLIVEIRA, apud LOPES; MACEDO, 2002, p. 68-85).

Para tanto, é preciso nos desvencilhar dos saberes apreendidos com a modernidade, sem negá-los, porque eles fazem parte de nossa formação enquanto indivíduos, mas entendendo que estes saberes desconsideram os conhecimentos oriundos dos cotidianos vividos.

> [...] o primeiro movimento necessário para se conhecer os nossos cotidianos é de compreender que precisamos aceitar as tantas teorias aprendidas, sobretudo como limite e não só como potencialidade em nossas pesquisas, na medida em que elas foram “construídas” negando a existência desses cotidianos e dos conhecimentos que neles são tecidos. (ALVES E OLIVEIRA, apud LOPES; MACEDO, 2002, p. 89)

Para estudar o cotidiano é preciso compreender que nossas crenças não podem nos impedir de abrir as portas à aprendizagem do novo, de elementos que surgirão e não farão parte do arcabouço que temos. É preciso olhar, ouvir, sentir, livre de preconceitos. “É preciso romper alguns dos nós cegos de nossas redes de saberes reguladores do que podemos perceber” (ALVES E OLIVEIRA, apud LOPES; MACEDO, 2002, pag. 91).

Alves e Oliveira (apud LOPES; MACEDO, 2002) destacam que é necessário romper com a tradição simplista de se buscar os porquês do suposto fracasso escolar,

relacionando-o à ineficácia do saber dos professores e à incapacidade dos alunos de aprender que caracterizariam o cotidiano das escolas. Para as autoras, as pesquisas devem evidenciar as potencialidades que emergem do cotidiano e as ações que são praticadas pelos professores que têm levado seus alunos a aprenderem e que não são quantificadas pelas estatísticas. Acreditam que talvez esta seja a questão central a ser discutida nos estudos nos/dos/com os cotidianos, voltados para os currículos. Assim como Candeias (2001), as autoras pretendem evidenciar

> [...] a necessidade de se compreender como os professores e professoras agem cotidianamente na busca de levar os seus alunos à aprendizagem, que elementos criam a partir de suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades, como criam os seus fazeres e desenvolvem suas práticas em função do que são. (CANDEIAS, apud ALVES; OLIVEIRA, 2002, pag. 94).

Se para o estudo e compreensão do cotidiano o primeiro movimento apontado pelas autoras como necessário seria *aceitar todas as teorias aprendidas como válidas*, o segundo movimento seria "ouvir as vozes dos que praticam o cotidiano, cotidianamente".

Sobre este segundo movimento, reportaremo-nos a Linhares e Garcia (2001), ao escreverem para o "Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente". Discutiram acerca das razões da obstrução da reflexão educativa que, especialmente aqui no Brasil, vimos experimentando, seria a resistência ao questionamento das certezas. Certezas essas que dificultam o processo de pesquisa, uma vez que são tomadas como um *a priori,* e, assim, acabam servindo para confirmar o que já está revelado. Perdemos com isso a possibilidade de conhecer toda a complexidade do campo educacional.

A tendência de tomarmos as certezas como pontos de partida e chegada das pesquisas acabam por impedir a apreensão dos elementos surpresa, do inusitado, daquilo que não é esperado, daquilo que foi silenciado (LINHARES; GARCIA, 2001).

As autoras apontam como uma grave tendência das "certezas internalizadas", o olhar sobre a escola que identifica apenas os aspectos negativos. A escola deixa de

ser vista, também, como um espaço de múltiplas possibilidades. O “controle” tão presente no dia a dia, pode ser resquício dessa tendência à observação negativa, e o desânimo dos professores estar relacionado ao excesso de avaliações negativas, feitas sobre seu trabalho, que deixa de destacar os aspectos positivos também presentes em suas práticas.

> É preciso nos desvencilharmos de crenças que nos faziam ver, por tanto tempo, apenas a feiura, a incompetência e a falta de sentido da escola. Quando vamos a campo investigar as escolas e nos pomos a observar a complexidade que se revela no cotidiano escolar, começamos a ver a riqueza do processo ensino-aprendizagem, a teoria em permanente movimento de atualização, a repetição que se mostra recriação, a reinvenção a cada dia da escola (LINHARES; GARCIA, 2001, p.47-48).

Linhares e Garcia (2001) falam da necessidade de rompermos com esta tendência, garimpando o terreno fértil da escola, de onde poderemos ver surgir, pelas múltiplas histórias ali presentes, os saberes docentes acumulados nos documentos oficiais, nos regimentos internos, nas normas, nas vivências que compõem a memória da escola.

> Histórias que passam de boca em boca, de geração para geração, histórias aparentemente esquecidas embora registradas em diários de classe, em cadernos de planos de aula, em simples apontamentos de professoras, em atas de conselhos de classe, em álbuns de turmas onde cotidianamente algum dos alunos ou alunas deixa a sua marca pessoal ao escrever sobre o que foi ensinado e aprendido, em fotografias de formatura, de festas, de passeios. Tudo isso sem falar nas histórias inscritas no corpo, nas vísceras: no coração, sede das memórias como tão bem entendeu Platão. (LINHARES; GARCIA, 2001, p.49).

Nos estudos do cotidiano, partindo da observação de toda essa diversidade contida na realidade e usando todos os sentidos, busca-se também compreender as práticas curriculares como *multicoloridas,* porque os mesmos conteúdos, repetidos todos os anos em turmas diferentes, são trabalhados de maneiras diversas. Mudam os sujeitos, os contextos, as necessidades e as situações, ampliando as possibilidades de abordagem dos conteúdos curriculares.

> É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares cotidianas como "multicoloridas", pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos. (ALVES E OLIVEIRA, apud LOPES; MACEDO, 2002, pag. 97).

Uma contradição é identificada pelas autoras, nas pesquisas realizadas, quanto às práticas escolares; há um incentivo, por um lado, à produção do aluno, considerando sua experiência, e de outro, o reforço às práticas conservadoras, tais como os modelos de avaliação.

O caráter **multicor** das práticas curriculares significa a complexidade que é praticar o currículo no cotidiano, uma vez que reúne diferentes saberes de alunos e professores, que se misturam aos saberes formalmente definidos como *conteúdo curricular.* (ALVES E OLIVEIRA, apud LOPES; MACEDO, 2002, pag. 99).

O entendimento acerca do conhecimento como algo que é construído, conforme a metáfora da árvore, começou a ser questionado a partir do século XX, ganhando espaço as reflexões que partiram de três movimentos, segundo abordagem de Alves et al. no livro *Criar currículo no cotidiano* (2004).

No primeiro deles, que discute a racionalidade como única forma de aquisição do conhecimento e que ainda contribui para a organização curricular por disciplinas, a noção de redes vem demonstrar que existem trocas permanentes de conhecimentos que precisam ser vistas e valorizadas.

No segundo movimento, que traz novos estudos que necessitam das novas tecnologias de ponta, como a informática, e os novos campos de conhecimento, como a discussão sobre cultura, a metáfora das redes torna-se ainda mais necessária, na medida em que sugere o rompimento de uma organização disciplinar e limitada dos saberes.

Há ainda um terceiro movimento, que vê na subjetividade um caminho para se buscar **respostas concretas para problemas concretos** da vida cotidiana (ALVES et. al., 2004, p. 30, grifo nosso).

É no contexto da educação, onde percebemos as práticas muito focadas na racionalidade científica, com a manutenção da organização curricular em disciplinas, que começaram a acontecer os movimentos de revisão das estruturas vigentes, a

partir de novas práticas, mais “soltas”, de cunho mais prático, cujo entendimento é que a base para a tessitura do conhecimento está na informação e na forma encontrada para seu partilhamento. A idéia de rede, diferenciada da idéia de construção, começou a ganhar espaço em todas as atividades humanas.

Estes movimentos vieram demonstrar a necessidade de uma crítica ao modelo dominante de organização do fazer pedagógico, no âmbito das escolas. A metáfora das redes surge num momento no qual as reflexões apontam para a necessidade de um novo modo de se visualizar o conhecimento que está sendo compartilhado no cotidiano escolar, movimento que é denominado *tecer o conhecimento* em todas as áreas.

Anteriormente à discussão da idéia de currículo em redes, o pensamento pedagógico no campo do currículo, a partir dos conceitos advindos da “modernidade”, era representado pela grafia de uma árvore, na qual o conhecimento era construído de modo linear, hierarquizado e compartimentalizado. A organização dos conteúdos em disciplinas evidenciava não só a fragmentação do ensino, mas também a quem pertencia o poder de definir o que, quando, quanto e como ensinar. A idéia de disciplina vai além de uma organização dos conteúdos, pois nela está implícita a intencionalidade do controle sobre o comportamento dos alunos, a separação clara de quem detém o poder no território escolar.

Galo (apud ALVES; GARCIA, 2002) destaca que existe uma contradição entre o saber e a realidade, fruto do processo histórico que experimentou nosso sistema de ensino, em que a fragmentação dos conhecimentos e a conseqüente compartimentalização deles acabou impedindo a comunicação entre os diversos saberes. Por isso há a necessidade de se buscar outros caminhos que possam proporcionar a integração destes saberes desarticulados.

A partir da constatação de Galo, em meados de 1980, surgiu a discussão sobre a interdisciplinaridade,[24] como alternativa de rompimento das fronteiras existentes entre as disciplinas e possibilidade de diálogo entre elas. Embora seja esta uma possibilidade de aproximação dos saberes que não deve ser negada, existem

[24] Interdisciplinaridade – Proposta de ensino que pressupõe o diálogo entre as disciplinas ou diferentes conhecimentos.

questionamentos acerca de sua eficácia. O mesmo autor destaca a contradição existente nesta proposta, uma vez que a interdisciplinaridade reforça a disciplinarização dos saberes, pois só pode haver um trabalho interdisciplinar entre disciplinas.

> Apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado numa estratégia de desconstrução da organização curricular existente. Tem-se veiculado, com insistência, nesse contexto, o papel da chamada interdisciplinaridade. Apesar de sua aparência transgressora, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando, assim, intacto exatamente o fundamento da presente estrutura curricular. Seria necessário, talvez, um movimento mais radical para minar com mais profundidade essa estrutura (MOREIRA;SILVA, 1994, p. 32).

Galo (apud ALVES; GARCIA, 2002), destaca ainda que, para responder aos problemas cotidianos, são necessários saberes híbridos, ou seja, outros saberes diferentes da forma disciplinar, uma vez que os problemas cotidianos também se apresentam híbridos. Sugere que é preciso pensar numa educação não disciplinar e que, para tanto, é necessário buscar outras formas de se pensar o processo de *construção* do conhecimento.

Para romper com o paradigma da hierarquização, é desenvolvida, a partir de Deleuze e Guattari, a metáfora do rizoma. Num rizoma[25] há o princípio da conexão, em que qualquer ponto pode estar conectado a outro; o princípio da heterogeneidade; da multiplicidade; da ruptura a-significante, ou seja, um rascunho que pode ser modificado sempre; da cartografia, porque pode ser acessado de infinitos pontos e acessar qualquer outro ponto de seu território também; e ainda, o princípio da decalcomania, que permite ao rizoma ser copiado/reproduzido.

A partir do paradigma rizomático é possível pensar num rompimento da compartimentalização do ensino, tendo como veículo a prática da transversalidade, ou seja, a possibilidade de outros saberes transitarem nos diferentes campos de conhecimento sem a necessidade de se identificarem com nenhum deles.

[25] Caule radiciforme de alguns vegetais, formado por pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios.

> Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros campos de saberes; podemos encontrá-la na *transversalidade*. (GALO, apud ALVES; GARCIA, 2002, p. 32)

No entendimento da tessitura do conhecimento em rede, a noção de currículo é diferente da até então apregoada, pois o conceito, ainda em vigor, define currículo como algo estático, que é planejado e depois implantado; os instrumentos avaliativos servem então como controle do processo, um termômetro que mensura se os conteúdos escolares são, de fato, absorvidos pelos alunos, garantindo assim sua escolarização.

Na metáfora do conhecimento tecido em rede, o currículo é compreendido como processo e não apenas como produto. Interessam as práticas dos sujeitos que vivenciam o dia-a-dia da escola e as potencialidades que emergem desse contexto.

> Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos da escola. Nesta perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não estamos falando de um produto que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam. (ALVES, 2004, p. 41).

Partindo do entendimento que as redes já existem, independentemente de uma tentativa de se organizar um currículo em redes, o movimento necessário é evidenciar, sempre que possível, as diversas redes tecidas cotidianamente na escola, e, ao mesmo tempo, tecer outros fios dessas redes. O desafio que se apresenta, dentro desta nova perspectiva de estudo do cotidiano, é fazer com que essas tessituras dos conhecimentos possam ser consideradas como potentes para a discussão do currículo.

> Infelizmente, boa parte de nossas propostas curriculares tem sido incapaz de incorporar essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso (ALVES, 2002, p. 34)

Oliveira (2003, p. 68-69) corrobora com essa discussão ao afirmar que:

> O cotidiano aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais. Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares através das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso.

No processo de produção de dados, junto aos sujeitos praticantes do cotidiano do Curso Técnico de Segurança do Trabalho, foi necessário, antes de tudo, compreender minimamente algumas das idéias discutidas por Ferraço (2008) para que a pesquisa não corresse o risco de ser enquadrada em categorias estanques de análise. Vejamos as principais: perceber que as redes de *fazeressaberes* não *estão* no cotidiano, elas *são* o cotidiano; compreender que os sujeitos da pesquisa são protagonistas/atores e não objetos de análise; entender ainda, dentre outras idéias trazidas pelo autor, que, para fazer pesquisa no/do/com o cotidiano, é preciso que o pesquisador se veja parte deste cotidiano e que, ao fazer pesquisa, também haja uma busca de si mesmo.

A assimilação desta proposta metodológica de pesquisa representa para mim um grande desafio, pois ainda tenho “encarnado” muitas das concepções pertencentes ao paradigma da modernidade, sedimentadas no decorrer dos anos, especialmente em minha trajetória profissional. Entretanto, sinto que começo a perceber, com esforço, a partir das leituras oriundas da observação participante especialmente, que a possibilidade de fazer pesquisa nesta perspectiva já representou um primeiro passo na busca por outras formas de se conceber a produção de conhecimento no cotidiano escolar, bem como os *fazeressaberes* que emergem dele.

3.3 ALGUNS PRESSUPOSTOS DE PESQUISA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Ferraço (2008) ao discorrer acerca dos limites e possibilidades da pesquisa no/do/com o cotidiano aborda a questão do que seria o cotidiano como *espaçotempo* de suas pesquisas. Numa tentativa de aproximação de respostas a esta questão utiliza-se de Certeau (1992) que entende o cotidiano como:

> [...] aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível. (CERTEAU, 1992, p. 32)

Em relação à questão metodológica, o autor coloca a necessidade que vê de buscar outras possibilidades de se pensar o cotidiano para além da categorização e/ou estruturação prévia de análise – formas e modelos estes herdados do pensamento dominante da ciência moderna. Por isso questiona:

> Qual a legitimidade no uso de estruturas para falar de algo que é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível? Qual o sentido em extrair conceitos, atribuir classificações e propor estruturas conceituais ao permanente devir cotidiano? (FERRAÇO, 2008, p. 23)

Esteban (2003) analisa os riscos colocados pela pesquisa no/do/com o cotidiano considerando que nossas idéias são traduções do real, não os reflexos dele, sendo por isso que

> [...] A pesquisa no cotidiano nos conduz por um terreno movediço, híbrido, opaco, cindido, no qual estamos – todos os sujeitos implicados na pesquisa – à deriva, percorrendo, portanto, um caminho que se vai constituindo como o possível, com riscos. (ESTEBAN apud FERRAÇO, 2003, p. 24).

Com base nessas considerações, podemos compreender que, embora haja o entendimento dos riscos que uma metodologia no/do/com o cotidiano nos coloca, há também a possibilidade de condução destas pesquisas de forma comprometida com os resultados e com o rigor no processo.

Uma metodologia de pesquisa no/do/com o cotidiano que não objetiva limitar-se à análise dos fenômenos, mas compreender a realidade, busca avançar nas teorias que a fundamentam, superando modelos de pesquisa que se baseiam em pressupostos herdados da ciência moderna. Conforme Ferraço (2008) coloca:

> Um dos aspectos compartilhados pelos pesquisadores diz respeito à necessidade de rompimento com determinadas amarras do modelo cartesiano de pesquisa, entre os quais destacamos: a dicotomias sujeito/objeto e teoria/prática; a busca pela objetividade e neutralidade do conhecimento; a ênfase nas quantificações dos processos com vistas a uma dimensão de cientificidade e a análise da realidade pautada em princípios de hierarquia, linearidade, causalidade e classificação, entre outros. (FERRAÇO, 2008, p. 26)

Outra preocupação trazida por Esteban (2003) se refere à complexidade do cotidiano escolar. A autora indaga sobre qual seria a maneira de se conduzir uma pesquisa frente a esta complexidade, uma vez que há muitos caminhos possíveis. “[...] um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, marcados pela singularidade das experiências [...]” (FERRAÇO, 2008, p. 25).

É exatamente nesta complexidade cotidiana que reside a riqueza de estudos com os cotidianos, pois nessa perspectiva não se busca um único modelo de pesquisa, mas alternativas e possibilidades. “[...] a força do campo está exatamente em seus múltiplos processos de diferenciação e negociação de sentidos e não na busca por um manual de como fazer” (FERRAÇO, 2008, p. 5).

Pensando nisso Ferraço (2008) nos chama à atenção para o fato de que situar a pesquisa nas “singularidades dos acontecimentos e sujeitos cotidianos” não significa reduzir a complexidade das questões que perpassam o currículo nas escolas. Por isso é preciso que consideremos os *saberespráticas* dos sujeitos, tidos, segundo Najmanovich (2001), como complexos e encarnados. Além disso, é necessário que o cotidiano articule-se com os aspectos macroscópicos da realidade, ou melhor, com as macroestruturas que a todo tempo intervém nas ações concretas desenvolvidas no cotidiano. Essa preocupação pode ser traduzida nas leituras em pequena e grande escala (Santos, 2005), às quais pretendem captar tanto os aspectos micro quanto os aspectos macro da organização da sociedade.

Oliveira (2005), ao articular metaforicamente as escalas e os estudos da sociedade, afirma que o que captamos em *pequena escala* são regras e características gerais de funcionamento, estruturas de poder e mecanismos de dominação; já a leitura em *grande escala,* permite-nos visualizar e entender as singularidades dos modos de

fazer dos **praticantes ordinários**[26], as transgressões às normas e outras especificidades dos/nos *microespaços* do viver cotidiano. Nesse sentido, o grau de pormenorização do *espaçotempo* selecionado para estudo vai depender da escolha da escala. Parafraseando Oliveira (2005), a leitura de mapas em pequena escala permite-nos captar, em grandes linhas, a lógica geral do espaço; a leitura em grande escala permite-nos um grau mais elevado de pormenorização, ou seja, divulga muito de uma pequena área selecionada.

Ressalto, no entanto, que "é na articulação permanente, não somente entre as diversas esferas da vida, mas também entre essas e as esferas da média e da pequena escala, que precisamos nos situar" (OLIVEIRA, 2005, p. 62).

> Partindo das regularidades e permanências captadas nos estudos globalizantes realizados através de 'mapas em pequena escala', podemos construir os modelos, mas **os modos como as realidades locais expressam as normas e as modificam** pelas suas especificidades **só podem ser compreendidos se 'descemos' às singularidades,** só perceptíveis nos mapas em 'grande escala'. Mais que isso, acredito que estudar o cotidiano contribui para a **compreensão do processo** através do qual **os aspectos comuns compartilhados por práticas sempre distintas são transformados** pelas exigências de organização e de busca de regularidades colocadas pelo pensamento totalizante, em **modelos constituídos pelos pontos de interseção nos conjuntos das práticas** (OLIVEIRA, 2003, p. 57-58, grifo nosso).

Num esboço da proposta de metodologia de pesquisa no cotidiano, estudado em meio às redes de *fazeressaberes,* Ferraço (2008) relaciona alguns aspectos que devem ser observados, a saber:

- A busca do pesquisador precisa estar direcionada para a produção de dados junto ao cotidiano pesquisado, vivenciando com os sujeitos os processos de negociação, os usos, as narrativas, as traduções;
- O entendimento da idéia de redes de *fazeressaberes* como o próprio cotidiano. Ou seja, desqualificar a idéia de que elas precisam ser levadas

[26] Mas "embaixo" (down) [...] vivem os praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, pedestres, Wandersmanner, cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um 'texto' urbano que escrevem sem poder lê-lo" (CERTEAU, 1994, p. 171)

para o cotidiano, ou que elas ficassem em “algum lugar”, como que pairando no ar;

- Os protagonistas e autores das pesquisas são os próprios sujeitos praticantes do cotidiano. Não são meros objetos de análise;
- Entendermos que ao mergulharmos no cotidiano, em busca de pistas, estamos, também, buscando a nós mesmos. Buscamos nossas próprias histórias de vida, respostas para dilemas pessoais, enfim, pesquisamos a nós mesmos.

A possibilidade de leitura do real, trabalhando com a idéia de indícios de Ginzburg (1989), representa para a pesquisa no/do/com o cotidiano uma alternativa valiosa, se pensarmos nas dificuldades que este estudo apresenta pelas suas características de imprevisibilidade, multiplicidade, enredamento, entre outras.

> É aqui que a idéia de captação e uso dos indícios ganha importância, na medida em que busca superar a impossibilidade de se compreender tantos e tão enredados elementos, aos quais não temos acesso direto devido às suas características, através da percepção e do uso dos indícios fornecidos pelas práticas reais. (OLIVEIRA, 2005, p. 84).

Alves (2008), discorrendo acerca destes movimentos, aponta a sua dificuldade inicial de superar o anteriormente aprendido e “encarnado” modo de pensar e fazer ciência, para conseguir fazer pesquisa no cotidiano. Além disso, há a compreensão da necessidade de se trabalhar com a dúvida e a incerteza permanentemente. A autora destaca quatro movimentos necessários à pesquisa nos/dos/com os cotidianos, a saber:

1) O sentimento do mundo – em que é preciso “mergulhar com todos os sentidos” no que se almeja estudar, tendo um olhar mais amplo em relação à realidade definida pelo pensamento moderno. Olhar despido de preconceitos ou julgamentos *a priori* e olhar além daquilo que se apresenta.
2) Virar de ponta cabeça – em que é preciso ver como limite e não só como apoio o conjunto de teorias, categorias, e conceitos herdados das ciências, para compreender **“as lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos”**

3) Beber em todas as fontes – em que é preciso ampliar o conceito de fonte, incorporando tudo o que antes era visto como dispensável: relatos, fotografias, arquivos, escritos, considerando a heterogeneidade dos praticantes do cotidiano.

4) Narrar a vida e literaturizar a ciência – em que é preciso buscar uma nova maneira de escrever o que se quer falar para ser entendido por todos, especialmente os praticantes do cotidiano. (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 42, grifo nosso)

Alves levanta a discussão sobre tais movimentos, destacando que o entendimento deles possibilita compreender a complexidade que é o cotidiano, pois "[...] o cotidiano tem como características fundamentais a multiplicidade, a provisoriedade, o dinamismo e a imprevisibilidade" (OLIVEIRA, 2005, p. 52).

Tomando a observação participante, os depoimentos e histórias de vida dos sujeitos, sua pesquisa buscou trazer à tona a trajetória de formação dos professores e os aspectos subjacentes a ela que constituíram sua identidade profissional. Na reflexão sobre "o caráter multicor das práticas curriculares", observou-se que é preciso estudar os cotidianos tais como são, considerando que há muitas possibilidades de realização dos currículos. Com Ginzburg (1989), entendeu-se a relação estreita entre os estudos do cotidiano e o paradigma indiciário, em que há a possibilidade de se lançar mão de indícios para se compreender o que não é visto pelos meios tradicionais de pesquisa. Por fim, o uso de imagens possibilitou uma leitura que os textos escritos não dão conta de expressar com toda a sensibilidade que a realidade requer. Por isso mesmo Alves (2005) afirma que:

> A prática que interessa nessas pesquisas não é, assim, aquela observada pela pesquisadora, mas aquela **narrada pelos praticantes** a partir da memória que têm dos processos curriculares variados, tanto passados, como presentes, compreendendo que as possíveis práticas futuras têm a ver com as marcas criadas, conscientes ou não, nesses processos e a sua superação, no confronto com outras tantas práticas (ALVES, 2005, p. 2, grifo nosso)

Alves (2005) utiliza a idéia do trabalho com narrativas como possibilidade de trazer à tona histórias ainda não contadas ou ignoradas, permitindo a escrita de histórias

diferentes das escolas, a partir dos diferentes dados produzidos. Além disso, as narrativas tecem diferentes lugares praticados pelos sujeitos narradores.

> É preciso, pois, que incorporemos a idéia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes trançado/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio do nosso modo próprio de contar (ALVES; GARCIA, 2002, P. 274).

Assumindo com Certeau (1994) nossa condição de *pesquisadores praticantes* entendemos que somos também responsáveis pelos conhecimentos produzidos nas pesquisas a partir das narrativas tecidas por outras narrativas.

4 FRAGMENTOS DOS CURRÍCULOS TECIDOS EM REDES NO COTIDIANO DO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO DO CEFETES

A pesquisa no/do/com/ o cotidiano do Curso Técnico de Segurança do Trabalho foi desenvolvida a partir de entrevistas estruturadas, cujas perguntas foram pensadas para serem feitas aos sujeitos praticantes do cotidiano e participantes da pesquisa (alunos e professores do curso). Foram elaboradas a fim de nos dar pistas quanto às principais necessidades e expectativas deles em relação à: formação do profissional de segurança do trabalho; à proposta de formação do curso do CEFETES e o mercado de trabalho; às metodologias e didáticas usadas; e à sistemática de avaliação.

A proposta deste capítulo é apresentar os dados produzidos a partir das entrevistas e a sua relação com os currículos tecidos em redes no cotidiano do curso, tendo como referencial os eixos temáticos apontados anteriormente e discutidos ao longo do capítulo.

Na entrevista foram feitas as seguintes perguntas: quais as suas impressões sobre o curso de Segurança do Trabalho do CEFETES? Quais a principais questões a serem discutidas em relação ao curso? Como você percebe o currículo do curso? Qual a relação que você vê entre a formação técnica em Segurança do Trabalho e o mercado de trabalho?

Ao iniciar o processo de pesquisa foi detectado, conversando informalmente com os alunos e professores do curso, que algumas questões relacionadas às suas expectativas quanto à formação técnica em Segurança do Trabalho eram freqüentemente discutidas por eles. Pensei, então, como uma primeira aproximação dos currículos em redes, na utilização de um instrumento de pesquisa que possibilitasse ouvir a opinião de um grupo grande de alunos, dos quatro módulos do curso, para ter uma visão geral sobre estas expectativas.

Conversando com os alunos, a partir de uma sondagem realizada por ocasião da avaliação docente/discente do período em curso (2008/2), lancei algumas perguntas sobre os seus objetivos em relação ao curso de Segurança do Trabalho.

Responderam às questões, somando os quatro módulos, um total de 100 alunos. Ao concluir a análise das respostas, foi constatado que **23 alunos faziam curso de graduação**, sendo 03 do primeiro módulo, 05 do segundo módulo, 06 do terceiro módulo e 09 do quarto módulo; **07 alunos faziam outro curso ligado à área técnica,** sendo 01 do segundo módulo, 03 do terceiro módulo e 03 do quarto módulo. No primeiro módulo não houve resposta a esta questão. **Em relação à quantidade de alunos que pretendiam seguir na profissão de técnico em Segurança do Trabalho, 64 alunos responderam que era esse seu interesse,** sendo 28 do primeiro módulo, 14 do segundo módulo, 15 do terceiro módulo e 07 do quarto módulo.

A partir das respostas dos alunos pudemos perceber que foi comum o interesse em fazer um curso de graduação paralelamente à formação técnica, como também a necessidade de complementação da formação técnica com outros cursos afins. Os alunos deste grupo, em sua maioria, desejam concluir a formação técnica.

Considerando o total de alunos que respondeu às questões em cada módulo, pode-se concluir, em termos percentuais, que: no primeiro módulo, dos 31 alunos que responderam às questões: cerca de 9% fazem curso de graduação, 0% faz curso em área afim à técnica e cerca de 90% pretendem seguir na profissão. No segundo módulo, dos 26 alunos que responderam às questões: 19% fazem curso de graduação, cerca de 3% fazem curso em área afim à técnica e cerca de 53% pretendem seguir na profissão. No terceiro módulo, dos 26 alunos que responderam às questões: em torno de 23% fazem curso de graduação, 11% fazem curso em área afim à técnica e 57% pretendem seguir na profissão. E, no quarto módulo, dos 17 alunos que responderam às questões: cerca de 52% fazem curso de graduação, 17% fazem curso em área afim à técnica e 41% pretendem seguir na profissão. Foi possível perceber que no período pesquisado houve um decréscimo no nível de interesse dos alunos em concluir a formação técnica.

Por ocasião da entrevista, também foi questionado aos alunos “o que esperavam do curso?” Ao que responderam:

- Alunos do primeiro módulo (grupo formado por alunos do técnico subseqüente na modalidade PROEJA e alunos do técnico integrado ao ensino médio na modalidade PROEJA).

“Preparação para o mercado de trabalho”.

“Uma boa capacitação para o mercado de trabalho”.

“Espero terminar o curso para poder trabalhar na Petrobras”.

“Espero sair do curso um técnico diferenciado”.

- Alunos do segundo módulo:

“Estagiar na área e conseguir um bom emprego”.

“Qualificação para o mercado”.

“Adquirir conhecimento para atuar na minha área”.

“Adquirir conhecimentos gerais”.

- Alunos do terceiro módulo:

“Que eu consiga me encaixar no mercado de trabalho”.

“Que seja útil para minha vida profissional”.

“Quero ter uma oportunidade de emprego”.

“Obter conhecimento para inserir no mercado de trabalho”.

- Alunos do quarto módulo:

“Que me dê um bom emprego logo!”

“Ter uma atividade profissional mais rapidamente que a graduação e atuar com prevenção (gosto!)”

“A formatura”.

“Complementar o currículo”.

Considerando os maiores índices obtidos na entrevista, pode-se observar que os alunos expressam um desejo forte de concluir o curso e, se possível, já sair da escola empregado. Então, o objetivo de formação profissional para o trabalho se mantém para boa parte do grupo entrevistado. O investimento em formação

superior, concomitantemente ao técnico, também expressa uma realidade, que vai tomando uma projeção maior nos dois últimos módulos. Em relação à complementação de estudos, esta também é uma preocupação dos alunos, mas em menor grau. Faz-se importante aqui o registro de que os alunos que participaram da entrevista (100 alunos) têm uma representatividade de cerca de 78% do total de alunos do curso (cerca de 128 alunos, se se considerar o número de alunos por turma no turno vespertino – 32 alunos). Então, nesse sentido, as entrevistas podem ser consideradas como expressão da realidade vivenciada no curso, que para o público alcançado pelas entrevistas o interesse pelo curso se mantém.

A partir das respostas quanto às suas expectativas em relação, ao curso foi possível ter uma visão mais clara de como os alunos têm enxergado a sua formação, quantos têm investido em outras áreas de estudo e como estão suas expectativas e objetivos em relação à formação técnica em Segurança do Trabalho.

Na sequência do texto, será utilizada, para efeito de organização das idéias, uma estrutura que permita abordar as necessidades e expectativas trazidas pelos sujeitos protagonistas da pesquisa, pensadas em quatro eixos, a saber: formação do profissional de Segurança do Trabalho: necessidades e expectativas; proposta de formação do profissional de Segurança do Trabalho do curso do CEFETES: necessidades e expectativas; metodologias e didáticas usadas: necessidades e expectativas; e, por último, sistemática de avaliação: necessidades e expectativas. A tentativa é de, partindo das necessidades e expectativas colocadas, pensar o currículo praticado no curso técnico de Segurança do Trabalho e evidenciar suas potencialidades.

4.1 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SEGURANÇA DO TRABALHO: NECESSIDADES E EXPECTATIVAS

Tanto professores como alunos vêem a profissão de técnico em segurança do trabalho como cada vez mais necessária ao contexto atual do trabalho. Embora sintam que a visão da necessidade deste técnico pelas empresas seja estimulada pela obrigatoriedade legal, também há um entendimento de que a segurança do

trabalho precisa ser observada no ambiente organizacional, fruto da conscientização dos empresários frente às estatísticas de acidentes.

A profissão é relativamente nova e a oferta do curso, pela primeira vez no CEFETES, gerou uma procura muito grande, inicialmente de profissionais de diferentes áreas que atuavam em empresas e que viram na formação técnica uma oportunidade de aprimoramento e preparo para atuar em seus locais de trabalho, inserindo a visão de segurança até então pouco conhecida.

Embora o processo de industrialização no Brasil tenha sido lento, as estatísticas de acidentes no trabalho demonstravam a urgência de providências para a redução dos índices. Em 1970 o Brasil era considerado o campeão mundial de acidentes do trabalho. A história do prevencionismo no Brasil nos dá uma noção das ações legais que foram tomadas a partir de 15 de janeiro de 1919, com a promulgação da primeira Lei nº 3724 sobre acidente de trabalho, já com o conceito de risco profissional.

Em 10 de novembro de 1944, esta lei, já com algumas modificações, é revogada pelo Decreto nº 7036, que dava ao Ministério do Trabalho a incumbência de Fiscalizar a Lei dos Acidentes do Trabalho.

> A profissão de Técnico de Segurança do Trabalho é regulamentada pela Norma Regulamentadora NR 27, Portaria nº 3214/78, alterada pela Portaria nº 262/08 de 29/05/2008, do Ministério do Trabalho e Emprego, Lei 6517/77, Capítulo V da CLT. As atribuições desta profissão foram estabelecidas pela Portaria nº 3275/89 do Ministério do Trabalho e Emprego (Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA, 2009).

Alguns professores que atuam no curso hoje e que participaram de sua implantação (em 1990) falam das mudanças ocorridas ao longo do tempo e até de aspectos bons do curso que se perderam. Entendem ser necessária uma avaliação da estrutura atual para que se sejam feitas mudanças, adaptações e melhorias.

Alunos e professores, ao falarem sobre a formação técnica em segurança do trabalho, confirmam a importância do profissional para o ambiente do trabalho. A formação deste profissional ainda é uma necessidade, na medida em que há o

crescimento dos setores produtivos e também o crescimento da adesão dos empresários de pequeno e médio porte às concepções de segurança apregoadas pelo técnico.

> Nós gerenciamos risco em cima de todas as atividades econômicas presentes no mercado de trabalho. A necessidade do nosso profissional é de acordo com o grau de risco da atividade econômica específica e a quantidade de profissionais presentes em cada empresa, dentro de cada atividade econômica específica. **(professor A).**

Nas conversas com professores e alunos foi possível perceber que, embora haja um movimento de mudança na visão da necessidade do técnico de segurança para as empresas, ainda existem posturas que desqualificam o técnico ou não aproveitam todo o seu potencial. O depoimento a seguir denota o entendimento de que ao técnico deveria ser dada a oportunidade de exercer outros aspectos de suas atribuições, que não estivessem ligados à produção de relatórios somente. Esse tipo de atividade, importante, mas rotineira, e que não aproveitaria, em tese, todo o potencial do profissional, acabaria por gerar desestímulo para o trabalho.

> (...) a minoria fica no mercado de trabalho como técnico (...). O poder do técnico de segurança é muito limitado (...). O técnico de segurança acaba sendo ele a única pessoa na prática em determinadas empresas. **Então ele deveria ter uma formação maior** para tentar mudar, senão ele apenas se limita a registrar o fato consumado, e é ruim, por isso que às vezes ele se desestimula. **(professor E).**

Outra questão levantada pelos sujeitos da pesquisa refere-se à postura do profissional no ambiente organizacional, num contexto em que somente o conhecimento técnico não é suficiente para que o técnico atue junto aos empregados, especialmente em situações mais complexas. O mercado de trabalho, cada vez mais exigente, necessita de um profissional de segurança que não só trate das questões burocráticas, mas que tenha uma postura mais pró-ativa, agindo preventivamente.

> O poder do técnico de segurança é limitado e na maioria das empresas pequenas é ele que está presente. Então **deveria ter uma formação mais forte, inclusive na produção**, na prática não acontece isso, ele fica numa postura reativa. **(professor E).**

Quanto a esta expectativa do mercado de trabalho na formação do técnico de segurança do trabalho, foi citada pelos professores a necessidade de que a formação tivesse um caráter mais *multifuncional*, ou seja, uma formação mais ampla para atender às demandas do mercado.

> (...) o técnico de segurança precisa sair mais preparado porque lá fora **o mercado está cobrando a multifuncionalidade dele.** Então o técnico de segurança precisa ter um bom conhecimento da área ambiental e um conhecimento da área trabalhista, (...) e da área médica também, que é parte da medicina do trabalho. **(professor H).**

Ao referir-se à *multifuncionalidade* na formação do profissional, o professor citado acima quis destacar a necessidade de se pensar uma formação que possa oportunizar ao profissional conhecimentos mais abrangentes, ou seja, que abarquem outras áreas que às vezes não são enfatizadas no curso, mas de igual modo importantes para o aluno que busca uma oportunidade no mundo do trabalho. Também é uma preocupação do professor que a formação técnica busque desenvolver nos profissionais o chamado “jogo de cintura”, ou, numa linguagem mais próxima do que a que costumamos ouvir, a competência de adaptar-se aos diferentes contextos com maior facilidade. E ainda, que ele possa, com esta amplitude adquirida nessa proposta de formação generalista, exercer outras atribuições no exercício de sua função.

Nos depoimentos de alguns dos professores entrevistados, que foram aqui explicitados e, considerando as falas dos outros professores, evidenciou-se uma preocupação comum quanto ao atendimento das expectativas mercadológicas da formação do técnico de segurança, especialmente em relação a uma formação que seja técnica, mas que também envolva o desenvolvimento de atitudes que auxiliem o profissional no trato com os empregados no ambiente de trabalho. No raciocínio apresentado, é claro o papel do mercado nessas determinações quanto à formação

técnica do sujeito. Em muitos momentos, nos depoimentos dos professores, isso pôde ser confirmado.

> [...] o curso hoje, ele atende perfeitamente o que a indústria exige, [...]. **(professor B)**
>
> O curso atende às necessidades de mercado, eu acho. O que o mercado está exigindo até então, que é o conhecimento das normas ele tem plenamente condições de aprender. **(professor D).**
>
> O curso atende o mercado sim, mas é preciso preparar mais o aluno lá pra fora. **(professor F)**
>
> O mercado exige um perfil que seja constantemente atualizado, [...]. **(professor G).**

É interessante observar que há uma tendência de personificação do **mercado de trabalho,** ao mesmo tempo em que lhe é atribuído o **poder** de definir e ditar o tipo/perfil do profissional que necessita. Essa tem sido uma característica marcante nos depoimentos, especialmente dos professores do curso. Pode-se perceber que essa atribuição de responsabilidade ao mercado de trabalho, quanto à definição da formação do profissional, está atrelada à necessidade de um currículo baseado na lógica das competências, que carrega em si também uma lógica de competitividade.

Falar da formação de um perfil que seja adequado às exigências profissionais do mercado de trabalho significa, na lógica das competências, falar de uma forma de exclusão, uma vez que paralelamente a este discurso há um processo de filtragem acontecendo, selecionando aqueles que se encaixam nas exigências deste mercado profissional, possuidores das competências determinadas por ele. Logo, se o que buscamos é a retomada de relações mais solidárias, podemos e devemos olhar de forma mais cuidadosa o que nos está sendo imposto, e não assumirmos o papel de simples reprodutores destas lógicas.

Fica evidenciado também que a relevância da profissão é uma certeza para eles e também para os alunos. Existe a compreensão de que a aceitação da profissão, além de ser estimulada pela legislação, deve começar pelo próprio aluno que se dispõe a se preparar para atuar nela. Segundo depoimento de um professor, o contexto hoje é diferente e por isso é preciso demonstrar aos alunos a relevância do estudo de determinados conteúdos para que eles tenham interesse pelo estudo.

> No meu tempo eu tinha outro contexto, precisava trabalhar, mas nosso aluno está em outro contexto. Tem situação financeira muito melhor, acesso à informação. É muito diferente do meu tempo! É preciso contextualizar para que o aluno possa compreender o porquê de se estudar determinados conteúdos. **(professor D).**
>
> [...] então eu acho que os professores deveriam cobrar mais aos alunos porque todos que entram aqui são capacitados, não é qualquer um que vai entrar aqui, então o aluno deve ser cobrado porque o aluno só corresponde se for cobrado porque ele só vai deixando fluir, do jeito que está, está tirando nota, está passando, conseguindo média, está com nota boa, está tranqüilo, então se ele for cobrado ele vai aceitar, vai reclamar, claro, o aluno não vai gostar de não ter moleza, mas vai sair muito mais preparado. **(aluno Geraldo)**

Por isso a formação técnica nessa área deve considerar outros aspectos além do técnico, para preparar os profissionais que atuarão nas empresas e, antes de tudo, preparar a si mesmos. Alguns professores apontaram a necessidade de preparar o profissional buscando ampliar sua habilidade no trato com outras pessoas.

> O que pode ser trabalhado com os alunos para ajudá-los a ampliar a habilidade social, o lidar com o outro: Na própria disciplina de psicologia a professora pode entrar um pouco em sociologia e associar por meio de oficinas as dificuldades que o aluno encontrará no trabalho para lidar com as diferenças entre as pessoas. Este é um conhecimento, aliás, que ele levará para a vida. **(professor D).**
>
> É uma experiência de vida que você tem por mais que você não utilize tudo porque talvez você escolha uma área da segurança do trabalho que você não vai precisar usar tudo o que você aprendeu no curso, mas você estar aprendendo é uma experiência de vida. **(aluna Elaine).**

Mais uma vez percebe-se a referência no desenvolvimento de habilidades como condição necessária à formação do profissional. Acreditamos que essa tendência percebida nos depoimentos dos professores quanto à formação baseada em competências e habilidades (descritas no projeto do curso que está em anexo) também é reforçada pelos anos de contato com esse discurso e, por isso mesmo, acreditamos também que o discurso foi encarnado, mas não necessariamente compreendido em sua essência. Cremos na possibilidade de que falar de uma formação baseada em competências e habilidades possa representar uma mera reprodução de conceitos que não foram de fato internalizados porque compreendidos e aceitos, mas por força da repetição.

Durante os estudos, a partir das reflexões propostas, já houve uma mudança nos próprios alunos, sujeitos praticantes do cotidiano, quando da compreensão dos princípios que embasam a profissão, conforme se pode constatar após leitura dos seus depoimentos. Em algumas falas ficou clara a visão da formação técnica na área de segurança que eles possuem e de como a profissão imbricou-se à própria vida deles, aos seus cotidianos.

> (...) agora com toda a teoria que você tem, dos riscos, só de você sair da escola e até mesmo dentro da escola você tem outra visão para ajudar a pessoa que está do seu lado que não sabe de nada e até mesmo da sua própria segurança. **(aluno Geraldo).**
>
> (...) eu percebi que no começo a gente não sabia nada do que era segurança, (...). Hoje isso faz parte da nossa vida, eu percebi o técnico de segurança do trabalho, independente da área, um dos profissionais do meio mais importante, porque eu me considero importante como técnico de segurança do trabalho pelo conhecimento que agreguei aqui (...). **(aluna Jussara).**

Além dessa mudança de atitude diante das questões de segurança vivenciadas pelos alunos e, trazida nas falas deles, é interessante observar o seu entendimento de como as questões discutidas no curso servirão para a própria vida. Não se trata apenas de uma formação técnica, mas de uma formação para a vida, uma vez que o profissional técnico de Segurança do Trabalho terá a responsabilidade de ser um incentivador das discussões quanto à questão dos riscos de acidente que vão além dos ambientes de trabalho, buscando orientar os trabalhadores a observarem, em outros contextos, a existência dos riscos para agir, preventivamente, valorizando a vida, não apenas como cumprimento de regras inerentes ao trabalho.

Alguns alunos não vêem a formação técnica como o fim, mas a vêem como meio. Entendem que é uma das etapas pelas quais precisarão passar para alcançar outros objetivos e, por isso mesmo, dedicam-se inteiramente às atividades propostas no curso.

> [...] é uma experiência de vida que você tem por mais que você não utilize tudo [...], mas **você estar aprendendo é uma experiência de vida**. **(aluna Elaine).**

> Mas tem também aqueles que dizem que o técnico de segurança do trabalho não consegue emprego, mas eu não penso nisso não, eu penso depois de formado, [...]. Eu não quero ficar só formado, jogado, quero estar focado, mantendo objetivos, depois pretendo fazer engenharia [...]. **(aluno Lúcio).**

Acreditamos que as redes vêm sendo tecidas no cotidiano do curso, produzindo reflexões sobre a formação do técnico de segurança, ainda timidamente, mas sem deixar de ser importante o fato de que a tessitura acontece. Os professores têm se colocado a par dessa questão e, ao mesmo tempo, investido tempo em suas aulas para pensar junto com os alunos a formação do profissional de segurança do trabalho, para além da proposta curricular baseada nos princípios de competências e habilidades.

> A escola [...] forma muito bem o profissional. Agora, não é só isso que o técnico precisa para atuar como profissional de segurança. Quando a gente começa a formar uma pessoa muito técnica a gente pensa que tudo que é técnico resolve o problema, basta o conhecimento. **(professor D)**.

Aliás, os princípios de competências e habilidades ainda estão presentes nos documentos, no imaginário, no discurso de professores, de alunos e de toda a comunidade escolar, embora já exista um movimento que pensa neles como inadequados à proposta de formação de um técnico.

Na medida em que surgem os programas governamentais, em nosso caso, e precisamos rapidamente nos organizar para nos adequar a eles, percebemos este movimento de professores, pedagogos, gestores e alunos no interior da Instituição, que busca pensar criticamente os projetos, na tentativa de pensar propostas de trabalho que possam caminhar em outra direção, ou seja, cumprir o que foi solicitado, mas da forma que acreditamos ser preciso para o alcance dos objetivos de aprendizagem.

No período em que foi desenvolvida a pesquisa e escrita final deste texto, surgiu a oportunidade de participar das discussões quanto a proposta de reestruturação do

currículo do Curso Técnico de Segurança do Trabalho na modalidade PROEJA.[27] Durante os encontros de formação, que visavam discutir as experiências já vividas, muitas reflexões foram feitas, buscando trazer a necessidade de repensarmos o modelo de formação assumido até então – baseado nas competências e habilidades dos sujeitos – e considerando os princípios filosóficos contidos nesta abordagem que, estariam na contramão do processo de formação do público-alvo do PROEJA.

Podemos dizer dos avanços percebidos a partir dessas reflexões porque elas começaram a permear os debates e serem consideradas como elementos fundamentais para a organização curricular pretendida. Embora estas discussões estivessem voltadas para outro público-alvo, no caso alunos do PROEJA, elas alcançaram grande projeção, chegando ao público-alvo subseqüente, ou seja, aos alunos que já concluíram o Ensino Médio e fazem apenas a etapa técnica do curso – sujeitos de nossa pesquisa.

Temos visto hoje certa preocupação dos alunos quanto à absorção do técnico de segurança do trabalho pelo mercado, uma vez que o IFES-Vitória não é mais a única escola preparatória destes profissionais. Outras instituições de ensino que oferecem a formação nesta área têm representado forte concorrência e, inclusive, investido nos acordos de estágio junto às empresas.

> Eu vi no processo seletivo que participei da empresa “V”, eu imaginei que só teria gente do CEFETES, mas não, tinha gente de outras escolas, e teve gente que passou de outras escolas. Então eu falo muito isso: nós estamos saindo daqui com o nome do CEFETES, mas “eles” estão saindo com o conhecimento. Meu medo é esse, sair daqui com o nome do CEFETES e chegar lá fora não estar bem preparado, porque “eles” estão pagando, e estão cobrando, “eles” são mais conscientes, é amor ao dinheiro, às vezes, “eu estou pagando então eu quero aprender”, se não está legal eu vou cobrar. Mas a idéia que a gente tem é diferente, então a gente não cobra porque acha que não está pagando. **(aluna Marília).**

Segundo a legislação referente às **exigências de se ter um profissional da área de segurança** contida na Norma Regulamentadora Nº 4:

[27] Embora não seja este o foco do nosso trabalho, achamos que seria interessante fazer menção desta experiência, pensando nela como exemplo do movimento a que me referi, que tem buscado discutir o modelo de competências e habilidades, hoje, na Instituição.

> **4.1** As empresas privadas e públicas, os órgãos públicos da administração direta e indireta e dos poderes Legislativo e Judiciário, que possuam empregados regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, manterão, obrigatoriamente, Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho, com a finalidade de promover a saúde e proteger a integridade do trabalhador no local de trabalho.
>
> **4.2** O dimensionamento dos Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho vincula-se à gradação do risco da atividade principal e ao número total de empregados do estabelecimento, constantes dos Quadros I e II, anexos, observadas as exceções previstas nesta NR
>
> **4.4.1** Para fins desta NR, as empresas obrigadas a constituir Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho deverão exigir dos profissionais que os integram comprovação de que satisfazem os seguintes requisitos:
>
> e) Técnico de Segurança do Trabalho: técnico portador de comprovação de Registro Profissional expedido pelo Ministério do Trabalho.
>
> **4.4.1.1** Em relação às Categorias mencionadas nas alíneas "a" e "c", observar-se-á o disposto na Lei no 7.410, de 27 de novembro de 1985.
>
> **4.8** O técnico de segurança do trabalho e o auxiliar de enfermagem do trabalho deverão dedicar oito (oito) horas por dia para as atividades dos Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho, de acordo com o estabelecido no Quadro II, anexo. (www.mte.gov.br).

Observamos, portanto, que os segmentos empresariais, de acordo com a legislação, devem ter um programa de segurança do trabalho e, conseqüentemente, o técnico de segurança do trabalho em seu quadro de funcionários, sendo que o número de técnicos deverá ser dimensionado de acordo com o grau de risco representado pela atividade desenvolvida pela empresa.

A legislação e a certificação exigem das empresas, especialmente de médio e grande porte, a contratação dos profissionais de segurança e conseqüentemente abrem às instituições de ensino a possibilidade de manter a formação técnica em segurança do trabalho.

> Nosso aluno sempre teve mais facilidade de conseguir emprego com vínculo empregatício porque há uma lei chamada NR04 que de acordo com o grau de risco e o número de funcionários de cada empresa e, em cima de cada atividade econômica específica diferenciada, exige uma determinada quantidade de engenheiros do trabalho, médicos do trabalho, enfermeiros do trabalho, técnicos do trabalho, auxiliares de enfermagem do trabalho, são cinco profissionais que tem emprego na nossa área, segundo a NR04. Eu acho até que deveria entrar um sexto profissional na nossa área, que seria um psicólogo, sei lá, de repente um psicólogo do trabalho; seria um profissional interessante porque vários dos acidentes ocorridos em nossa área de trabalho são também devido a fatores hereditários, fatores psicológicos. **(professor A).**

Atualmente, tem-se percebido uma preocupação dos alunos quanto à sua absorção pelo mercado de trabalho, uma vez que outras instituições de ensino, principalmente da rede privada, têm ofertado o Curso de Segurança do Trabalho, formando técnicos a cada semestre e num período menor que o curso técnico do IFES-Vitória. Os alunos têm compartilhado conosco essa preocupação, inclusive pelo fato de acharem que o IFES-Vitória não investe na busca por oportunidades de emprego para seus alunos na mesma proporção que as instituições privadas de ensino.

4.2 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SEGURANÇA DO TRABALHO DO CURSO DO CEFETES: NECESSIDADES E EXPECTATIVAS

Partindo da escuta dos alunos e também dos professores, foi possível perceber que, para alguns, a formação técnica em segurança do trabalho oferecida no IFES-Vitória tem boa aceitação. Alunos e professores classificaram o curso como bom e acreditam que a formação atende às necessidades da profissão junto ao mercado de trabalho, mas, mesmo aqueles que vêem o curso como bom, não desconsideram a necessidade de revisão de aspectos relacionados a ele.

> O curso é bom, ele é bem fundamentado, ele é bem estruturado para aquilo que o mercado de segurança do trabalho precisa, assim como outros cursos do CEFETES também, ou seja, a coluna vertebral do curso é muito bem estruturada, diria que passível de uma mudança, [...]. **(professor B).**

Ficou claro também que, quando discutimos a formação do técnico de segurança do IFES-Vitória, vários aspectos passíveis de melhoria ou de mudança são apontados. O enfoque maior foi atribuído ao currículo oficial do curso. Há um entendimento da necessidade de reformulação da matriz curricular, segundo alguns professores e alunos, para aplicação dos conteúdos nas aulas.

Conversando informalmente com alguns alunos, por ocasião do processo de avaliação docente e discente, alguns pontos foram levantados quanto ao programa do curso de segurança.

Chamou-nos a atenção a preocupação dos alunos com o cumprimento das ementas das disciplinas. Dentre as reivindicações deles estavam o cumprimento das ementas

e o alcance do objetivo de formação do curso com sua natureza (técnica). Junto a este entendimento da natureza técnica do curso, veio a preocupação com o aprofundamento das discussões. Alguns alunos viam como desnecessário o aprofundamento das discussões sob o argumento de que o curso visava formar o técnico e não o especialista.

Outra reivindicação dos alunos era a aplicabilidade dos conteúdos estudados. Eles entendiam que em um curso técnico, além do direcionamento para os objetivos de formação, havia a necessidade de que os conteúdos trabalhados estivessem diretamente focados naquilo que eles teriam que usar na prática, ou seja, que o curso os instrumentalizasse para o exercício da profissão de técnico.

A atualização das ementas das disciplinas e a reestruturação da matriz curricular também eram preocupações dos alunos.

Em ocasião anterior, no ano de 2007, uma comissão composta por professores das unidades de Vitória e Colatina e da qual também fazíamos parte, designada por uma Portaria, iniciou um processo de discussão quanto à reestruturação curricular do curso técnico de segurança do trabalho na modalidade subseqüente, que não finalizou o trabalho por questões de incompatibilidade de tempo. Essas discussões foram fomentadas, também, pelas solicitações recorrentes dos alunos quanto à necessidade de revisão da matriz curricular do curso. Embora não estivesse na agenda discussões mais abrangentes quanto aos propósitos de formação do curso, uma vez que estávamos concentrados em pensar novos modelos de organização da matriz curricular somente, tínhamos como pretensão provocar tais discussões, aproveitando este espaço que fora criado.

Alíás, em relação a essa experiência, uma das oportunidades criadas ao longo do período em que acompanhávamos o curso para discutir o currículo, podemos afirmar que os envolvidos (membros da comissão) estavam muito dispostos às discussões, a fim de construir, realmente, uma proposta curricular que pudesse atender às solicitações feitas. Os trabalhos dessa comissão aconteceram antes mesmo que iniciássemos a produção de dados referentes a esta pesquisa.

Durante o período em que o grupo esteve reunido, uma das questões trazidas à discussão era a forma como a estrutura atual do curso tinha sido estabelecida.

Segundo um dos professores do grupo, que participou da elaboração do projeto e que “modularizou” (organizou em módulos) o Curso de Segurança do Trabalho e os outros cursos da escola, não era esta a melhor alternativa de organização de um curso de segurança. Segundo o referido professor, a comissão composta para pensar o projeto do curso havia apresentado uma proposta diferente, que levou tempo e esforço coletivo para ser construída, mas não foi aproveitada na íntegra.

Outro questionamento que não só este grupo levantou, mas também outros professores do curso vez ou outra fazem, está relacionado às noções de competências e habilidades. Elas objetivam direcionar o trabalho, encabeçam as ementas das disciplinas, mas nem sempre são compreendidas e atendidas pelos professores quando ministram seus conteúdos. Os professores preferem pensar em objetivos gerais e específicos, pela dificuldade que vêem em descrever quais seriam as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Assim que cheguei ao curso e tomei conhecimento do trabalho pedagógico anteriormente desenvolvido, vi que a pedagoga fez um trabalho de formação com os professores para esclarecer as dúvidas quanto às noções de competências e habilidades, esclarecendo conceitos. Entretanto, ainda hoje, no momento de reelaboração destes conceitos para as disciplinas sentimos as dificuldades.

Outro aspecto que chamou-nos a atenção foi a incompreensão do que era o currículo do curso. Percebi que, quando me referia à expressão *currículo,* alguns alunos entendiam como sendo o conjunto das qualificações deles para disputar uma vaga de emprego ou a história de vida deles. Foi necessário, em muitas situações, explicar a que currículo eu me referia.

Interessante observar a visão de alunos e professores sobre o que deve ser ensinado no curso e como. É observado que o curso hoje não é o mesmo de quando foi criado e nem deveria ser, porque as pessoas mudam, os contextos mudam e os professores e a qualificação destes estão em constante mudança. Estes elementos são apontados com freqüência pelos sujeitos que participaram da pesquisa e por todos que fazem o curso.

> O currículo deveria ser mais dinâmico, abordasse as questões do inglês, do português, da comunicação, da tecnologia, do gerenciamento, e do relacionamento com a comunidade científica, enfim, ele tem que estar envolvido com as questões atuais de conhecimento, certo? **(professor E)**
>
> A matriz apresenta as disciplinas que são ministradas e a forma como está organizada eu acredito que possa sofrer algumas melhorias, [...]. **(professor I)**
>
> Eu tenho a impressão de que o currículo aqui "parou no tempo". O curso começou e permanece com esse currículo. **(aluna Geila)**

Alguns professores e também alunos falam da necessidade de incluir disciplinas na matriz do curso, sem alterá-la. Seriam algumas delas: português, produção de relatório técnico, AutoCAD e inglês técnico. Para eles, estas disciplinas teriam grande utilidade uma vez que trabalhariam as principais dificuldades dos alunos no quesito leitura e escrita, bastante solicitadas do técnico.

> A gente poderia ter AutoCAD que tem a ver. É caro no mercado, e outros cursos também, mesmo informática básica: Windows, Word, Excell, que a gente não viu e algumas matérias que a gente aprende e poderia ver mais no final, poderia ter mais maturidade para essas matérias; e já tem outras matérias que a gente passa o módulo todo vendo assuntos que a gente vai ver lá no quarto (módulo), poderia colocar no primeiro, pegar outras coisas do primeiro, que não tem tanta importância e jogar para o quarto, deixar para o final, par ver melhor. **(aluna Luciana).**

Dentro da discussão sobre a matriz curricular em vigor tem sido apontada, por alunos e professores do curso, a necessidade de uma revisão no projeto do curso e, por conseguinte, da matriz curricular, tendo como foco a reorganização das disciplinas no módulo. É do entendimento deles que a estrutura atual não estimula o aluno a aprender. Para alguns alunos, o Curso de Segurança do Trabalho não "é difícil de ser levado", ou seja, cursado, considerando-se a profundidade das discussões, a ausência de ênfase em cálculos e o caráter teórico do mesmo.

Nos dois primeiros módulos em que são vistas as disciplinas que fundamentam as demais (Psicologia do Trabalho, Fundamentos da Administração, Informática Aplicada, Estatística Aplicada, Direito Aplicado, Fundamentos da Segurança do Trabalho e Higiene Ocupacional, Fundamentos de Construção Civil, Eletrotécnica, Mecânica, Metalurgia, Processos industriais, Prevenção e Controle de Perdas,

Técnicas de Didática e Pesquisa e Desenho Técnico) não há disciplinas direcionadas para o trabalho do técnico de segurança na prática.

Assim, ao chegar ao terceiro módulo, quando o aluno espera ver disciplinas mais direcionadas para esta prática, isso também não acontece. É somente no quarto e último módulo que os alunos vêem, enfim, as disciplinas tão esperadas por eles, mas, a este tempo, muitos já estão desmotivados com o curso. Sobre as disciplinas do quarto módulo, um aluno disse:

> Acrescentaria para minha formação noções de primeiros socorros. **(aluna Luciana).**

A forma como a matriz do curso está estruturada é constantemente questionada pelos alunos, que percebem claramente como isso causa o desinteresse no curso. Como alternativa, sugeriu-se uma reorganização das disciplinas na matriz, deixando de concentrar as mais focadas na segurança no último módulo e trazendo mais para o final as disciplinas (como psicologia e administração) que, segundo os próprios alunos, seriam mais bem aproveitadas se eles já tivessem um conhecimento preliminar dos assuntos tratados nas disciplinas específicas do curso.

Para este desgaste do interesse nas aulas, sofrido aos poucos ao longo do curso, alguns fatores foram apontados, tais como: a desatualização do curso e do currículo; a ausência de material didático desenvolvido exclusivamente para o curso; o desinteresse demonstrado por alguns docentes; a sobrecarga colocada sobre o professor quando lhe são designadas até quatro disciplinas a serem ministradas numa mesma turma, sobrecarregando, por conseguinte, os alunos; o não aproveitamento dos professores nas disciplinas cujos conteúdos sejam de seu domínio; professores de outras coordenadorias que contribuem com a Coordenadoria de Segurança ministrando os fundamentos do curso, que acabam se aprofundando demais nos conteúdos sem relacionar as discussões com os aspectos ligados às normas de Segurança do Trabalho e deixando no aluno uma sensação de vazio.

> Os fundamentos os professores parecem que não tem um direcionamento, de que forma eles tem que dar matéria, aí eles chegam aqui, aprofundam demais, mas não focam na área de segurança. Isso aliado à nossa falta de prática, a gente pensa assim: Pra que eu fiz essa matéria? **(aluna Luciana)**

Apontam, ainda, a **desarticulação entre teoria e prática,**[28] que poderia ser conseguida, também, se houvesse um laboratório equipado adequadamente.

É recorrente nas falas dos sujeitos a potencialização das discussões dos assuntos contidos nas disciplinas se houvesse uma prática de troca de idéias mais contínua. Esta ação aparece com denominações diferentes, mas todas elas com um mesmo sentido. Por prática interdisciplinar entendem: a troca de idéias, integração entre disciplinas, compartilhamento de idéias ou diálogo entre professores.

> É uma questão que já existe desde o início do curso a questão dos professores dialogarem, apesar das reuniões não serem aproveitadas, por uma série de questões, que os professores, nem que fosse por afinidade dialogar. **(professor E)**
>
> Acho que essa falta de interação entre os professores é um ponto também. Há uma dispersão: o professor de fundamentos da eletrotécnica não conhece o que o professor de psicologia fala; o professor de psicologia não conhece o que o professor de Ergonomia fala. Então se houvesse uma interação maior entre os professores ficaria mais fácil trabalhar a interdisciplinaridade. (**professor G)**
>
> Percebo que os professores aplicam de forma diferente um mesmo conteúdo. São experiências que vem dando certo e que precisam ser socializadas entre os professores para que possa trazer benefícios para qualquer turma. Então discutir a forma de aplicação dos conteúdos, o que se espera, quais as estratégias que vamos adotar, que tipo de oficinas, que experiências**. (professor I)**

A visão de currículo como a síntese de conteúdos organizados em disciplinas e a fragmentação dos conhecimentos remonta a conceitos aprendidos e incorporados pelos sujeitos praticantes do currículo que continuam fazendo parte do discurso. Embora essa prática de compartimentalização dos conteúdos esteja presente, professores e alunos expressaram a necessidade de uma interação para que eles pudessem contribuir uns com os outros na produção de idéias.

[28] Discutiremos posteriormente esta dicotomia teoria e prática.

Os alunos voltaram a destacar a incoerência que há quando da necessidade de se ter professores de outras coordenadorias atuando no curso, sobretudo nas disciplinas que são fundamentos do curso, uma vez que a ausência de interação destes professores com os professores da coordenadoria de segurança impossibilitam a articulação dos saberes que deveriam ser abarcados pela especificidade do curso.

> Nos fundamentos os professores parecem que não têm um direcionamento, de que forma eles têm que dar matéria, aí eles chegam aqui, aprofundam demais, mas não focam na área de segurança. Os professores que não são da coordenadoria embora se esforcem para dar o conteúdo não têm nada a ver com segurança. **(alunas Letícia e Neusa)**

É possível perceber, a partir dos depoimentos acima, dentre outros que tivemos a oportunidade de compartilhar, que professores e alunos sentem falta do diálogo como possibilidade de articular as diferentes idéias no cotidiano escolar. Existe uma vontade de exercitar essa troca, de promover encontros, interações, mas, ao mesmo tempo, parece existir também uma expectativa projetada no outro. É como se todos aguardassem que esse outro tomasse a iniciativa de propor esses momentos, mas, como esse outro não se apresenta, despotencializam-se as vontades.

Alguns aspectos são apontados nas entrevistas como limitadores à compreensão e implementação de uma prática mais articulada de trabalho, tais como: a ausência de formação continuada para os docentes, para dar-lhes a possibilidade de ampliar seus conhecimentos na área de atuação, bem como conhecer metodologias diversificadas; o afastamento do mundo do trabalho, que acaba por dificultar o enriquecimento das aulas a partir de exemplos atualizados; o **conceito de aula,** enquanto um momento indispensável ao processo de aprendizagem, validado somente se praticado no ambiente escolar, mais especificamente na sala; o “excessivo encastelamento das disciplinas”. (ALVES, 2004).

> Eu quando vejo uma boa palestra, dentro do contexto do curso, gratuita, o dia, para ver qual professor está “na minha rede”, ou seja, no meu dia de aula, converso com ele. [...] Em relação a isso nunca tive problema, não sei se tem professor que precisa quebrar a barreira [...]. **(professor D).**

Mesmo diante de falas que se repetiam, insistindo na atuação determinante do mercado de trabalho ditando as regras na escola como uma prática natural, foi possível identificar, em outras falas, uma perspectiva diferente de formação profissional, não voltada especificamente para as demandas deste mercado.

> [...] hoje o mercado já se aproxima da escola e diz eu preciso de um profissional com este perfil, mais ou menos, a escola forma. Mas a escola não forma só para a empresa, ela forma para a comunidade também, para outras oportunidades de trabalho. (**professor D)**

Faz parte do entendimento, especialmente dos professores, que é preciso pensar numa formação além da técnica. **É preciso formar ou contribuir para a uma formação que pense o aluno como um ser humano que irá lidar com outros seres humanos.**

> [...] infelizmente está faltando nas escolas privadas e públicas, é a preocupação de trabalhar o perfil deste aluno, ou seja, nossa preocupação **não só com o conteúdo, com a profundidade das informações,** [...]. Aí trabalhar a questão do trabalho em equipe, das relações, das responsabilidades **(professor I).**

O foco na preparação puramente técnica do aluno já não é a primeira e única preocupação dos docentes, porque, mesmo que demonstrem um distanciamento entre colegas e este distanciamento dificulte o intercâmbio de idéias, é no espaço de sala de aula, o mais freqüentado pelos sujeitos praticantes do cotidiano do curso de Segurança do Trabalho,[29] que as reflexões a esse respeito, e outras, têm acontecido e pela rede se conectado.

> É necessário "ouvir" o trabalhador e enxergá-lo como um todo, e não compartimentalizado, observando gênero e idade. Eu colocaria disciplinas que ajudassem os alunos a ter uma visão do ser humano: sociologia, antropologia, psicologia focada nestas questões, falta base de história do

[29] Os alunos do curso de Segurança do Trabalho, normalmente, freqüentam os espaços onde o curso acontece, ou seja, o laboratório e as salas de aula. Às vezes agrupam-se no corredor "D", onde ficam aguardando o início das aulas, ou, após o término delas. Daí a dificuldade que tive e à qual me referi, em outro momento do texto, para registrar imagens deles em outros espaços da escola.

> trabalho, uma introdução para os alunos, vindo logo no início, no primeiro módulo. (**professor C)**

Uma formação profissional para o mundo do trabalho mais solidária, aposta desse trabalho, encontra apoio em visões como a citada acima, externalizadas pela professora que aqui chamamos “C”, dentre outras.

Mesmo diante de um quadro que nem sempre se mostra promissor, se considerarmos o atendimento às necessidades e expectativas dos sujeitos praticantes do cotidiano, podemos perceber, com certo entusiasmo, que existe potência em meio às redes tecidas, sinalizando possibilidades de mudanças.

Segundo Prigogine e Stengers (1991), tomados como base para um projeto de monitoria de alunos da geografia, denominado *Violência das escolas: educando para a sensibilidade,* embora a fragmentação da modernidade tenha causado rupturas nas sociedades, especialmente no que tange às relações entre os homens, podemos visualizar um presente/futuro marcado pela retomada dessas relações pelo desenvolvimento de práticas mais solidárias. Em Maturana (1999), temos que essas visões marcadas pelo paradigma da modernidade acabam por impedir que se reconheça a solidariedade como a principal característica da humanidade. Segundo ele:

> [...] cada ser humano precisa estar conectado na rede, tanto consigo mesmo (auto-estima) quanto com os outros e com o ambiente (amor, solidariedade). Quando isso não acontece é como se houvesse um corte, uma ruptura na rede, e o indivíduo não é mais capaz de se conceber como parte integrante, como um nó da rede sem o qual ela começa a se esgarçar. (MATURANA, 1999).

Uma prática pautada em relações mais solidárias possibilitaria uma abertura para o novo, o diferente, o inusitado, uma vez que teria como pressuposto, segundo Assmann e Sung (2000), o respeito à diferença como condição básica para uma solidariedade genuína.

4.3 METODOLOGIAS E DIDÁTICAS USADAS: NECESSIDADES E EXPECTATIVAS

Analisando as falas dos alunos, percebi que para uma mesma questão havia pontos de vista diferentes e às vezes até opostos. Por exemplo, ao responderem sobre o compromisso em estudar, independentemente da cobrança do professor, havia dois posicionamentos opostos: enquanto um aluno defendia o compromisso do educando com seus próprios estudos, mesmo que não houvesse uma cobrança do professor para isso, outro aluno via o professor como único responsável pelo *repasse* de informações e, com isso, o responsável por cobrar do aluno que estudasse fixando os assuntos discutidos nas aulas.

Analisando as entrevistas, fica clara a impressão de que os alunos do vespertino têm necessidades, expectativas e objetivos que se distanciam da busca inicial deles quando ingressaram no curso. Parece que eles vêem os problemas mais concentrados no dia-a-dia da sala de aula do que no programa do curso ou na instituição como um todo.

A questão das metodologias e didáticas usadas nas aulas pelos professores é citada nas falas repetidas vezes e, por isso, precisa ser discutida neste capítulo. A discussão sobre a formação técnica de segurança do trabalho oferecida pelo CEFETES trouxe também alguns elementos que precisam ser analisados, bem como sugestões dos próprios sujeitos da pesquisa para a melhoria do curso.

Alguns alunos e professores destacam a necessidade do exercício do diálogo entre teoria e prática nas aulas. Os alunos colocam que um curso técnico não pode formar apenas com a teoria, mas é fundamental que o aluno tenha a possibilidade de aplicar na prática o que vê na teoria. Este tem sido, principalmente para os alunos, um grande desafio para o curso. Os professores vêem o “Segurança do Trabalho” como um curso que não favorece a aplicação dos conteúdos ensinados, pois é muito teórico. Alguns até já chegaram a dizer, em outras oportunidades, que essa **ansiedade dos alunos é normal, mas que quando chegarem à prática, na empresa, tudo se resolverá.** Os alunos, porém, sentem muito a falta dessa prática e buscam pensar em alternativas para minimizar o que para eles é um problema. Muitos são os depoimentos que confirmam essa preocupação tanto de alunos quanto de professores:

> No curso técnico os alunos estão voltados à aplicação, pelo próprio perfil deles, [...]. Então são alunos que não estão pré-dispostos a entender o porquê das coisas, mas querem de fato trabalhar com a aplicação delas. **(professor I).**
>
> Eu acho também em relação às aulas muito cansativo somente aula teórica. Todos somos estudantes e nós sabemos que é cansativo demais ficar sentado na cadeira e ficar ouvindo. **(aluna Jussara).**
>
> Quanto ao estágio é difícil porque dá até medo de atuar depois que formar porque não conhecemos nada fora. **(aluna Neusa).**
>
> O nó é o estágio. Geralmente há empresas que disponibilizam estágio, mas a carga-horária não bate com a daqui. A gente poderia fazer 4 horas, mas os estágios são de 6 ou 8 horas... Então não dá tempo para chegar aqui. **(aluna Carla).**

Os alunos e também alguns professores têm apostado no intercâmbio com os outros cursos para minimizar a falta que sentem das atividades práticas e quem sabe até na formatação de um estágio alternativo dentro da própria Instituição. Sobre isso, temos um professor do curso que falou:

> (...) a interação com os outros cursos que nós nunca conseguimos fazer. Dar aula em outros cursos, nas semanas tecnológicas, nos eventos, assim eles iriam exercitando, professores e alunos. A mecânica está receptiva, a eletro também. **(professor E)**

Os depoimentos dos alunos e professores (mais alunos do que professores) depositam a responsabilidade de seu possível insucesso profissional na ausência de estágio. Atualmente, com a nova lei de estágio aprovada em 2008, as coordenadorias dos cursos foram convidadas a discutir a obrigatoriedade ou não no cumprimento do estágio para a obtenção do certificado de conclusão de curso. A coordenadoria do Curso de Segurança do Trabalho, depois de se reunir por duas vezes, optou pela não-obrigatoriedade do estágio no curso, não porque concordasse com ela, mas por causa das inúmeras reclamações dos alunos sobre a dificuldade de serem absorvidos pelo mercado de trabalho, também em função da legislação que regulamenta a profissão do técnico de segurança, que dificulta ainda mais essa absorção. Alguns professores já chegaram a dizer: “É mais fácil para o técnico de Segurança conseguir emprego do que para o aluno conseguir estágio!”

Diante do exposto, fica ainda mais evidente a importância atribuída por alunos e professores ao estágio. No entendimento deles, existe uma grande diferença entre teoria e prática. Em vários momentos, destacam essa diferença como sendo prejudicial ao seu aprendizado, porque pensam numa relação dicotômica entre prática e teoria. Teoria, segundo a sua concepção, seria o conjunto de conteúdos ensinados pelos professores em sala de aula. Prática seria a aplicação da teoria, o fazer, fora do contexto de sala de aula, ou seja, na empresa, nos laboratórios, em outros espaços que possibilitem este fazer.

Esta visão dicotômica, herdada da modernidade, ainda é muito presente no cotidiano do curso, conforme já exemplificado aqui. Existe, então, uma necessidade de superarmos essa lógica, uma vez que ela, separando, também reduz a potência da relação *teoriapratica.* Esta relação precisa ser pensada junta porque acontece junta. Alguns depoimentos de professores também apontam para esse *saberfazer* acontecendo de forma enredada:

> Está faltando o aluno realizar e participar de eventos. A parte de eventos é levantar um seminário de segurança, fazer uma SIPAT, fazer um modelo, simulação de como fazer uma eleição. Isso ajudaria na formação [...]. Então hoje o que estou tentando dar em gestão da segurança, foco do curso, é tentar **mostrar o sistema de gestão de segurança interligada com o sistema de gestão integrada de uma empresa**. **(professor H).**

Dentro dessa reflexão os alunos destacam a presença do **professor substituto** no curso. Este professor passa pelo processo seletivo da escola para suprir a carência de professores efetivos na área. O Curso de Segurança tem por princípio somente ofertar vagas de professor substituto para profissionais com formação em Engenharia e Especialização em Segurança do Trabalho. Para alguns professores a opção pelo não aproveitamento de profissionais com outra formação superior e especialização na área da segurança tem sido um dificultador do processo de seleção.

A experiência com professores temporários tem sido, segundo os próprios alunos, de grande proveito. Eles dizem que este professor tem contribuído muito para sua formação, pois traz para as discussões de sala de aula as suas experiências de trabalho nas empresas, as notícias atualizadas sobre o contexto do mercado e sobre

a própria profissão do técnico de segurança. Embora já tivessem passado por problemas quanto às ausências e atrasos desta categoria de professores, uma vez que estes têm, normalmente, atividades externas ao CEFETES, não desqualificaram a riqueza da contribuição que podem dar ao curso.

O professor temporário tem sido uma boa alternativa para os alunos, no sentido de que eles realizam bem a relação entre teoria e prática, mesmo sem o uso da prática de laboratório, que é um dos desejos apontados pelos alunos. A deficiência na ação educativa de relacionar os conteúdos teóricos à prática tem representado para os alunos um sentimento de insegurança frente à possibilidade de, num estágio ou numa primeira oportunidade de emprego, não conseguirem aplicar o que aprenderam.

Uma questão que se torna contraditória entre os alunos é seu entendimento quanto ao aprofundamento das discussões nas aulas pelo professor. Alguns alunos não vêem a necessidade do professor aprofundá-las porque entendem o curso técnico como muito específico e por isso não necessita ir muito fundo no estudo dos conteúdos. Um questionamento sobre isso tem sido o aprofundamento em questões sem grande relevância, enquanto os de grande relevância são tratados superficialmente.

> Às vezes eu acho que a gente se aprofunda em coisas que não são tão necessárias. Por exemplo, acho que isso tem a ver não só com o currículo mas com o professor, Direito que a gente teve, pra mim, deveria ser basicamente, direito trabalhista, só que a gente viu muita coisa que não tinha nada a ver. Às vezes aquilo seria importante mas, ele se aprofundou em outra coisa, foi deixando de lado. Tem muito disso, em toda disciplina tem. **(aluna Marília)**

Outros alunos e também professores entendem ser de grande importância para sua formação o mergulho profundo nas discussões propostas, uma vez que não pensam somente nos aspectos técnicos da formação em segurança do trabalho. Muitas vezes o problema está na forma de abordagem dos assuntos. Alguns professores não têm a preocupação de contextualizar as discussões para o aluno compreender o porquê de estudá-las. Este grupo de professores entende que o estar na escola para uma formação técnica é uma oportunidade de “ampliar os horizontes”, aprendendo além do que é proposto no currículo oficial. E mais, acreditam que um técnico de Segurança precisa, pela própria especificidade da profissão, ter conhecimentos mais

amplos, porque trabalhará com pessoas e precisará, no mínimo, “entender de gente”.

Os alunos apontaram, em seus comentários, problemas em relação à prática de sala de aula, pois é neste espaço de aprendizagem cotidiana que eles passam a maior parte do tempo.

Os alunos demonstraram a necessidade de que os professores se atualizem quanto à didática para que a qualidade das aulas seja recuperada, assim como o interesse dos alunos. Eles falaram do uso excessivo do projetor multimídia com *slides* que nem sempre são preparados com a preocupação de facilitar a visualização pelos alunos. Alguns professores têm utilizado unicamente este recurso, causando nos alunos um grande desconforto.

> É impossível o aluno prender a atenção dele no professor durante essas três aulas, então outro ponto muito importante é dinamizar as aulas; [...] levar uma coisa diferente para sala de aula, a não ser *power-point, data-show;* eles pensam que é falta do interesse do aluno. **(aluna Jussara).**
>
> Eu concordo com ela. Dá muito sono. Igual segunda-feira, tivemos seis aulas com *data-show*. Com professores diferentes mas é cansativo**. (aluna Adriana).**

Outros professores optam pela aula expositiva e dela não abrem mão. Outros preferem as atividades em grupo.

Independentemente das opções metodológicas dos professores para suas aulas, o mais importante é considerar a que grupo se destina a aula.

> Eu tenho a impressão que o currículo aqui “parou no tempo”. Desenho técnico um semestre inteiro não se usa mais, não há necessidade, é o que poderia ser feito com o AutoCAD, poderíamos desenvolver ali algumas técnicas que nos ajudariam no mercado de trabalho. **(aluna Geila).**

A questão metodológica aqui discutida, embora pareça simples de ser equacionada, tem sido apontada como uma das grandes causadoras do desinteresse dos alunos, uma vez que há o registro constante das reivindicações dos mesmos aos professores para uma mudança quanto às maneiras de condução das aulas, que

não tem ocorrido em proporções necessárias a uma elevação da motivação dos alunos e conseqüentemente sua maior participação nas aulas. Os próprios alunos têm indicado que uma alternativa seria a diversificação das práticas metodológicas pelos professores.

> [...] então acho que a carga-horária do currículo deveria ser modificada, ou os professores tivessem mais flexibilidade, porque a gente chegou a sugerir... **(aluna Geila).**

Além da preocupação com a metodologia de ensino, há outros aspectos levantados pelos alunos, como: a necessidade de atualização dos recursos instrucionais e materiais de estudo (apostila, bibliografia, etc); o estudo por parte da coordenadoria sobre a oferta do curso no turno vespertino, uma vez que, o estágio obrigatório não tem sido ofertado facilmente e, alguns alunos acabam precisando mudar de turno para trabalhar; a revisão da carga-horária das disciplinas, uma vez que eles têm observado que o professor conclui a aula, às vezes até 30 minutos mais cedo, e muitos ficam na superficialidade, dando a entender que a disciplina não tem muito para ser discutido; e ainda a análise mais cuidadosa na distribuição das disciplinas pelos professores a cada semestre, para evitar que um único professor acumule 3 ou 4 disciplinas numa mesma turma, gerando um desgaste enorme tanto do professor quanto da turma.

> Outra coisa também é o mesmo professor dando aula de várias matérias. Acho que isso atrapalha um pouco porque cada professor tem seu método, cada matéria tem método diferente então se o professor dar várias disciplinas como a gente tem o mesmo método fica cansativo porque você já está acostumado, o professor é até bom mas você cansa de ver a cara da mesma pessoa tantas vezes. Nós temos 8 matérias então deveríamos ter 8 professores diferentes. **(aluna Elaine).**

É opinião de alunos e professores que o curso de segurança do trabalho precisa ser revisto. O sentimento de desânimo expresso pelos alunos é comum em relação ao interesse demonstrado por alguns professores em ministrar as aulas.

Os alunos dizem ter a sensação de que alguns professores desejam o término da aula o quanto antes e, embora sejam preparados para a função docente, não revelam dinamismo, prazer no ensino e desejo de compartilhar.

> O aluno está acostumado em receber a informação um pouco solta; o aluno tem recebido a informação, mas o professor tem profundidade do assunto, mas não apresenta esta profundidade em sala de aula. O aluno tem questionado que o professor não dá conteúdo, termina a aula faltando 30 minutos para o horário, então são pontuações que eu acho que fragiliza. **(professor I).**

Os alunos gostariam de sentir o professor mais entusiasmado com o ensino, mais exigente com eles, solicitando e cobrando resultado, mas a mensagem que vêem o professor transmitindo é o cumprimento de uma obrigação com a Instituição, somente.

> Eu acho assim aluno sendo bom ou ruim se você não cobrar, ter prova, ter trabalho, ter matéria, ele não vai chegar em casa, abrir a NR e ler toda porque ele é bom aluno. Tem muitos alunos que fazem isso, mas quem vai chegar em casa e estudar, correr atrás de matérias que o professor não passa esperando que ele pode cobrar? A gente espera ser cobrado pra estar correndo atrás, ter prova pra ver o que a gente aprendeu. **(aluno Geraldo).**

Por outro lado, alguns professores se queixam dos alunos no mesmo sentido. Não entendem porque alguns alunos, ou, para alguns professores, a maioria dos alunos, se candidatam a uma vaga no turno vespertino do Curso de Segurança, se na verdade a formação técnica na área não é seu interesse.

Alguns professores dizem não sentir estímulo no preparo das aulas e na prática delas porque, de antemão, sabem o que vão encontrar pela frente: alunos que conversam em paralelo e em demasia, não permanecem na sala de aula, atendem o telefone celular a todo momento, sem nenhum critério, não os respeitam como professores e muito menos aos colegas.

Professores e alunos do curso demonstram apatia. Ambos os grupos têm impressões parecidas um do outro e, mesmo que aparentemente existam dois grupos caminhando em direções opostas, as alternativas que surgem do diálogo

entre eles e com eles nos corredores revelam alguma aproximação de sentimentos, interesses e expectativas.

Em algumas falas ficou claro o entendimento de que a tradição do CEFETES na formação de bons técnicos, “os melhores”, não se sustentará por muito tempo, se considerarmos a existência e o crescimento de outras instituições com o mesmo fim. O CEFETES não usufrui mais da primazia na oferta de cursos técnicos e, mesmo que seja ainda uma marca forte, precisará ter seus princípios, práticas e valores revistos se quiser sobreviver junto aos demais.

> Eu penso que o curso está perdendo a questão do status porque antigamente era um curso muito respeitado, os alunos de alto nível, então era um curso de elite do CEFETES. E hoje a gente percebe que isso está se perdendo. Os alunos estão com dificuldade, querem as coisas mais prontas, a gente percebe que apesar de terem passado no vestibular para o curso eles não chegam com o mesmo conhecimento que tinham antes. **(professor G).**
>
> O curso hoje, pelo que tenho verificado fora, ele tem tradição. Temos a tradição de formar bons profissionais. Mas o que venho contemplando hoje em termos da formação do aluno que hoje está no CEFETES não está diferente da formação do aluno que está na rede privada. [...] Então, devido a essa tradição, os profissionais daqui tem muita aceitação no mercado de trabalho. Só que isso está mudando porque a gente tem no mercado que não é só a questão do conhecimento, mas tem a questão do perfil. **(professor I).**

Este entendimento tem despertado nos alunos a preocupação em resgatar a imagem do curso de Segurança do Trabalho dentro da Instituição, visto que para alguns alunos e professores ele foi esquecido. Os investimentos e melhorias foram direcionados a outros cursos técnicos, ficando o curso de Segurança em segundo plano.

> O curso é muito importante para as empresas porque visa à vida e saúde. As pessoas não têm noção do para que serve a Segurança do Trabalho, da importância da segurança do trabalho. A sociedade não tem esse conhecimento. Há discriminação também dentro do CEFETES **(aluno Fernando).**

Talvez essa discriminação à qual o aluno se referiu seja percebida por eles, dentro da escola, em função da percepção que as pessoas têm do curso, preconceituosa

sim, devido às atividades desenvolvidas pelo técnico de segurança, visto como aquele que aponta as falhas no cumprimento das normas de segurança. Não se trata de um preconceito que acontece exclusivamente no CEFETES, mas de uma visão estereotipada que se origina fora da escola, na própria percepção da sociedade (incluindo empresários, funcionários das empresas, outros), que ainda não assimilou os objetivos da profissão do técnico: a prevenção de acidentes a partir, também, da utilização de Normas Regulamentadoras, e que acaba muitas vezes sendo absorvida pela escola.

Como alternativa para a recuperação da imagem do curso dentro do CEFETES e também "energizá-lo", os alunos têm apontado a organização, pela coordenadoria do curso e pelos alunos, de uma semana de atividades focadas na segurança do trabalho. Um projeto como este representaria uma grande oportunidade de recuperação da auto-estima, da motivação e da energia de todos aqueles que participam da vida do curso.

> Essa relação da segurança com o mercado de trabalho poderia ser mais estreitada se nós conseguíssemos fazer a semana da segurança, uma semana em que a gente pudesse trazer o pessoal das empresas para cá, os técnicos para cá, porque queira ou não, essa relação acaba sendo mais estreitada. Então, além do aluno ouvir coisas novas, não só o que os professores aqui falam, mas as pessoas de fora, as pessoas que estão lá na área, estão vivendo, é o dia-a-dia delas, ao ouvir estas experiências e também com a relação com estas pessoas vai ajudar muito mais o aluno; vai abrir mais possibilidades de estágios. Então eu acho que seria fundamental a gente fazer a semana da segurança do CEFETES. **(professor G).**

Na tentativa de recuperar o que não foi contemplado nas aulas, de ampliar as discussões e de dinamizar o curso, alunos e professores têm investido no aproveitamento de eventos como feiras, palestras, visitas técnicas, trabalhos extraclasse e aulas em laboratórios ou salas técnicas de outros cursos, como estratégias metodológicas para o ensino.

> Houve uma semana de educação no trânsito aí (...) Vieram 4 palestrantes: um antropólogo, um educador, um médico, um jornalista, onde eu levei os alunos. (...) Foram 4 palestras que eu levei os alunos, eu disse, aproveita , é pela manhã, mas vocês precisam sair desse meio para ouvir os diferentes pontos de vista, e é assim que a gente vai juntando os conhecimentos.

> Outro detalhe que vejo também são visitas técnicas. Se não mostrarmos para o aluno que a visita é até mais importante que uma aula em sala .... O aluno pode perder uma aula na UFES e a visita servir tanto para o CEFETES quanto pra Ufes. Eu acho que (o problema da visita) dificulta na formação, porque é uma forma de conviver um pouco mais com o trabalhador. **(professor D).**

Em algumas situações os alunos se organizaram sem a intervenção do professor para participar dos eventos, mas não tiveram êxito.

"Certa feita um grupo de alunos nos relatou que queriam participar de uma feira de negócios que aconteceria no Pavilhão de Carapina – Serra/ES porque entendiam que seria uma boa oportunidade de conhecerem empresas e as atividades na área de Segurança desenvolvidas por elas. Segundo os alunos, a feira aconteceria no dia da aula de um professor que, ao ser indagado sobre a possibilidade de liberá-los para participar do evento, inclusive sob o compromisso deles de entregar-lhe o relatório da visita, respondeu-lhes com a outra pergunta:

"– Vocês acham que participar desse evento é mais importante que a **minha** aula?

"Os alunos responderam que não se tratava de ser mais ou menos importante que a aula do professor, mas que eles estavam tratando esse evento como uma aula de campo, em que eles estavam tendo a iniciativa de participar, inclusive arcando com as despesas que houvesse. Solicitaram novamente a autorização do professor para ausentarem-se de sua aula, ao que ele respondeu:

"– Se vocês acham que este evento é mais importante que a **minha** aula podem ir, mas eu vou considerar como aula dada."

Depois disso, os alunos, frustrados, decidiram que não seria conveniente deixar de participar da aula do professor, se ele mesmo não via como válida a presença de seus alunos em atividades daquela natureza. Como conseqüência desse episódio, a turma deixou de buscar espontaneamente participar de atividades que dependessem da aprovação de seus professores.

Podemos constatar, a partir do relato, que algumas posturas precisam ser revistas para que propostas inovadoras, que podem recuperar algo aparentemente perdido, tenham espaço no cotidiano escolar. É preciso que haja o entendimento de que há muitas e diferentes formas de se produzir conhecimento, que inclusive não estão

restritas à sala de aula. Esta revisão de postura é urgente, especialmente quando vemos nos próprios protagonistas o interesse em resgatar a vida em seu cotidiano de aprendizagem.

É interessante observar também que em alguns depoimentos os alunos fazem menção da palavra **medo** para caracterizar como se sentem em relação à sua formação:

> Meu medo é esse, sair daqui com o nome do CEFETES e chegar lá fora não estar bem preparado, [...]. **(aluno Marcos).**
>
> Quanto ao estágio é difícil porque dá até medo de atuar depois que formar porque não conhecemos nada fora. **(aluna Neusa).**

Enquanto os professores falam de um mercado de trabalho que dita suas exigências de formação, sem dar a chance de questionamentos, os alunos expressam uma preocupação diferente. A figura do mercado de trabalho para eles existe e tem sim suas expectativas e exigências que precisam ser atendidas, mas não colocam o foco nele. Os alunos demonstraram ter receio ou medo (como disseram) daquilo que os aguardava “lá fora”, o desconhecido. Porém, ao mesmo tempo que revelaram sua preocupação em achar que a formação estava incompleta (muito em função da importância atribuída ao estágio que não conseguiam cumprir), viam as possibilidades de mudança emergindo de suas próprias contribuições ao curso, por meio das *relações solidárias* tecidas no cotidiano, como o diálogo construído entre as turmas na tentativa de discutir as necessidades e pensar alternativas que pudessem ajudá-los a suprir as faltas que sentiam em sua formação. Desse modo surgiram alternativas sugeridas por professores e alunos:

Assim, em vários momentos, como alguns professores, sugerem alternativas:

> Quando eu entrei aqui não ouvia falar muito sobre palestras, feiras, sobre segurança do trabalho; hoje o ‘negócio’ está crescendo. Quase toda semana tem um evento: seminário, palestra, alguma coisa pra fazer referente à segurança do trabalho. Os professores falam com a gente sobre isso. **(aluno Lúcio).**

> Dar aula em outros cursos, nas semanas tecnológicas, nos eventos, assim eles iriam exercitando, professores e alunos. A mecânica está receptiva, a eletro também. **(professor E).**
>
> No 1º e 2º módulo a gente vê o básico, mas se a gente visse alguma coisa fora já ajudaria muito. Igual a gente estava discutindo agora a pouco, a gente estar uma vez por mês os alunos passarem uma semana em cada empresa. Se as empresas se dispusessem a isso... Algumas escolas técnicas fazem isso, em cada semestre os alunos ficam um mês num lugar. **(aluna Letícia).**

4.4 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO: NECESSIDADES E EXPECTATIVAS

Neste eixo, comecemos com trechos das falas (alguns já utilizados no texto) de alguns dos sujeitos da pesquisa que expressam o entendimento de um grupo, quanto à postura docente, diante da vida escolar de um aluno:

> [...] então eu acho que os professores deveriam cobrar mais os alunos porque **todos que entram aqui são capacitados**, não é qualquer um que vai entrar aqui, então o aluno deve ser cobrado [...]. (**aluno Geraldo).**
>
> Quando eu fiquei sabendo que passei no Cefetes nossa, vou estudar no Cefetes, é nome, meu Deus! [...] achei que fosse ficar aqui o dia inteiro estudando, [...] e não é isso, não é tão cobrado, [...] mas eu esperava mais coisas do curso. **(aluna Luciana).**
>
> Eu acho assim aluno sendo bom ou ruim se você não cobrar, ter prova, ter trabalho, ter matéria, ele não vai chegar em casa, abrir a NR e ler a NR toda porque ele é bom aluno. [...] A gente espera ser cobrado pra estar correndo atrás, ter prova pra ver o que a gente aprendeu. **(aluno Geraldo).**

Analisando o depoimento citado, a partir do cenário apresentado nesta pesquisa, poderíamos destacar alguns indícios[30] que explicam o ponto de vista deste grupo de alunos colocando o professor como o responsável pelo seu desenvolvimento intelectual. Segundo os alunos autores das referências acima, é preciso que o professor assuma uma atitude de cobrança em relação ao aluno, para que este cumpra com suas obrigações escolares. Para eles, o aluno que é cobrado corresponde muito melhor às solicitações do professor.

[30] "Considerando essa impossibilidade de captar o real enquanto tal, Ginzburg (1989) nos remete à necessidade de trabalhar sobre os indícios que ele apresenta" (OLIVEIRA, 2005, p.85).

Embora possamos perceber nos depoimentos que os alunos sentem falta desta cobrança por resultado de alguns professores, é preciso avaliar com cuidado as origens desta percepção. Para alguns alunos, faz falta um professor mais exigente, mais rigoroso, que os “force” a produzir, mas a percepção deles tem sido de uma postura apática e, às vezes, até descomprometida do professor. Podemos considerar também que toda a política educacional que não coloca o aluno enquanto responsável pela sua aprendizagem, mas enquanto sujeito passivo no processo, contribui para percepções como esta.

Quando iniciamos esta reflexão, começamos a perceber que o sentimento dos alunos em relação a esta postura docente estava muito ligado, também, à sua própria condição de desânimo com o curso, resultado de outras questões vistas como problemas. Os alunos fizeram essas declarações até mesmo num tom de desabafo, porque demonstraram perceber uma visão preconceituosa em relação a eles. É como se houvesse de antemão uma imagem dos alunos como desinteressados, imaturos, sem compromisso, enfim, adjetivos que para eles não se aplicam na íntegra ou, não deveriam ter o peso que carregam, principalmente colocando-os, todos, num mesmo patamar de avaliação e, com isso, definindo as condutas a serem adotadas por todos os professores com todas as turmas.

Nos processos avaliativos, assunto discutido neste eixo, algumas questões foram destacadas pelos alunos para justificar suas preocupações:

> Aí ele **(um professor)** entregou um cronograma pra gente. Já estamos na terceira semana de aula e ele usou uma aula só para explicar a folha, mais uma aula só para explicar o trabalho, hoje, mais uma aula para explicar um trabalho que vai ser apresentado em novembro. Eu não vejo com bons olhos porque você tem um limite para apresentar trabalhos porque não apresentar dois grupos por dia? Por que apresentar um grupo e todos vão embora? [...] Eu cheguei a comentar com ele sobre o trabalho e disse que o ensino no CEFETES é autodidata, a mesma coisa eu chegar em casa e ler a NR (norma regulamentadora). Eu não aprendo mais aqui do que a NR. **(aluna Geila)**

Os alunos destacam que o uso de seminários como instrumento de estudo e avaliação não tem sido bem explorado. Em alguns casos o professor distribui os temas e agenda as apresentações, às vezes, para ocupar a carga-horária da disciplina, uma por dia de aula, deixando os alunos saírem bem mais cedo da aula, sendo que o objetivo é que os grupos ou os alunos responsáveis pelos temas

expliquem os conteúdos da disciplina nas apresentações. O professor nem mesmo aproveita o tempo restante da aula para abrir a discussão, retirar dúvidas ou fazer sugestões aos responsáveis pelo trabalho.

É importante frizarmos que, segundo os próprios alunos, atitudes como a deste professor em questão, não podem ser vistas como comuns aos outros professores. O aluno entrevistado citou esta situação como um exemplo do que aconteceu, durante o tempo em que estudava, porque lhe chamou à atenção a postura inadequada assumida pelo professor.

Mesmo sendo esta situação um caso isolado, os alunos continuaram em seus depoimentos, expressando que outras situações também problemáticas aconteciam:

> Na verdade faltam diretrizes de cada matéria. São poucos, raros os que cumprem o cronograma. A gente fica perdido, um ou outro segue, mas a maioria não dá data de nada. [...] **(aluna Geila).**

Nos depoimentos, os alunos não trouxeram, diretamente, questões problemáticas em relação ao processo avaliativo, mas percebemos com o que trouxeram que estão em busca de uma atitude docente mais comprometida, que valorize mais o potencial dos alunos, que demonstre mais organização e empenho para o alcance dos objetivos. Quando os alunos trazem repetidamente este desejo de que seus professores sejam mais exigentes, expressam que estão sentindo falta não de um rigor desmedido, que os afronte, amedronte, mas de uma postura docente que imponha um caráter mais sistemático aos processos de ensino.

De um modo geral, os professores têm cumprido as orientações do Regulamento da Organização Didática da Instituição, como também do código de Ética e Disciplina Discente, no que tange a obrigatoriedade de aplicação de no mínimo três instrumentos de avaliação para os alunos, dando-lhes oportunidades de recuperação no decorrer do módulo. Quanto aos critérios de avaliação, observamos que, embora estivessem pautados na análise por competências, inclusive previstos no projeto do curso, de acordo com informações dos próprios professores da coordenadoria de Segurança do Trabalho, a avaliação não chegou a ser realizada considerando os critérios estabelecidos na versão anterior do Regulamento da

Organização Didática. A atribuição de valores (notas) aos instrumentos de avaliação continuou sendo adotada pelos professores. Segundo o texto do capítulo 6 do projeto do curso, baseado no capítulo *Avaliação* do Regulamento:

> A avaliação, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, deverá ser concebida no seu caráter diagnóstico, contínuo e processual e priorizar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, com verificação de Competências e Habilidades atingidas / desenvolvidas através de instrumentos diversificados, tais como: execução de projetos, relatórios, trabalhos individuais e em grupo, fichas de observação onde procedimentos do mundo do trabalho poderão ser simulados e efetuados registros das competências e habilidades demonstradas nessas situações de aprendizagem e avaliação, planejadas durante a execução de cada módulo. O registro dessa avaliação poderá ser efetivado através de conceitos (Excelente – Muito Bom – Bom – Razoável – Em Desenvolvimento), definidos a partir de critérios de excelência do módulo / curso. (Projeto do curso, p. 19-20)

Na prática, os critérios de avaliação explicitados na citação não foram adotados. Os alunos precisam alcançar uma média de 60 pontos no mínimo e no máximo 100 pontos, além de freqüência de 75% nas aulas, conforme legislação específica, para serem aprovados em cada disciplina.

No processo avaliativo, a recomendação é que a recuperação dos alunos que não alcançassem os resultados esperados fosse feita paralelamente ao andamento das atividades, no decorrer do módulo, para que ao término dele fossem definidos os resultados finais. Não há no curso técnico modular subseqüente o momento da *prova final*, apesar de alguns professores ainda adotarem essa nomenclatura e, às vezes, até criarem este momento no final do semestre letivo, como uma última oportunidade para os alunos alcançarem a média.

O projeto do curso traz, em relação à recuperação paralela, a seguinte orientação:

> A recuperação paralela se dará com base nos registros de acompanhamento e observação do professor e dos resultados dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação aplicados. Quando o aluno não atingir as competências técnicas, o mínimo exigido em cada módulo, a sua

> Progressão se dará nos moldes definidos pelo CEFETES. A ficha de Acompanhamento dos alunos explicitará o processo de aquisição das Competências/Habilidades e os estudos posteriores necessários para atingi-las. (Projeto do curso, p. 19-20)

Nos documentos oficiais do curso, onde são feitos os registros finais dos resultados, não foi possível identificar também a adoção destes instrumentos citados no projeto. Se os professores têm feito registros de acompanhamento dos alunos neste referido processo de aquisição de competências/habilidades, esta tem sido uma prática particular, ou seja, cada professor utiliza seus registros particulares como parte dos critérios de avaliação que adota.

> A metodologia de trabalho para o desenvolvimento de Competências pode ser adotada também para a recuperação do aluno no processo, compreendendo o trabalho diversificado com a turma e a ênfase na aquisição de valores (habilidades atitudinais), necessários ao trabalho em grupo e desenvolvimento pessoal como: cooperação, responsabilidade, assiduidade, etc. (Projeto do curso, p. 19-20)

Temos observado no cotidiano do curso que o processo de recuperação paralela tem sido observado pelos professores, como é recomendação do regulamento da escola, mas cada um fazendo à sua maneira. Não há neste mesmo regulamento uma metodologia para esta forma de recuperação. Assim, cada professor tem a possibilidade de criar uma metodologia para a recuperação. Embora exista no projeto do curso uma sugestão do que pode ser considerado nas avaliações, esta decisão também tem ficado a critério de cada professor.

Considerando as análises feitas até aqui e observando como tem sido a prática de avaliação no cotidiano do curso, podemos identificar que as práticas avaliativas continuam fundamentadas na quantificação do aproveitamento do aluno, muito embora exista uma orientação no regulamento da Instituição que direciona o foco da avaliação para o aspecto qualitativo do aproveitamento do aluno. Também não podemos deixar de registrar que algumas práticas de professores adotam, sim, o aspecto qualitativo do aproveitamento dos alunos, buscando valorizar a aprendizagem em seu sentido mais amplo.

Não podemos afirmar que todas as práticas docentes têm observado o texto do projeto que citamos a seguir:

> A apropriação do significado da avaliação pelo aluno, **como etapa diagnóstica e sinalizadora de novos rumos**, desmitificará "a hora da prova" e o conduzirá ao comprometimento com a própria aprendizagem, contribuindo para a melhoria do processo e conseqüente produtividade. (Projeto do curso, p. 19-20, grifo nosso).

A razão de assim nos expressarmos está ligada à observação que fazemos em negrito no texto do projeto: a apropriação do significado da avaliação pelo aluno, **como etapa diagnóstica e sinalizadora de novos rumos**, porque se essa apropriação tem acontecido, não tem servido para desmistificar "a hora da prova".

Ouvindo os alunos, não temos recebido queixas generalizadas quanto aos instrumentos de avaliação, critérios, recuperação paralela, limitação de oportunidades para recuperação de notas ou posturas arbitrárias dos professores, no que diz respeito às negociações que são feitas junto aos alunos, na definição do processo avaliativo. O dado que nos chamou à atenção e nos trouxe preocupação partiu do relato de um aluno, num diálogo que teve com um dos professores do curso, que justificando a aplicação de uma avaliação com questões, consideradas pelo aluno, "com baixo nível de exigência", teria questionado a capacidade da turma. O referido professor, ao responder à indagação do aluno sobre o porquê da elaboração de uma prova com nível de exigência tão baixo, teria assim se expressado:

> Você sabe que se a gente exigir aqui o que deveria ser exigido vai todo mundo reprovar. [...] Então não faz sentido eu fazer uma prova difícil porque todo mundo reprova. [...] Eu não posso pegar pesado porque senão todo mundo reprova.

O aluno, então, fez a seguinte consideração:

> Então eu falei pra ele: eu prefiro reprovar e aprender e ter que correr atrás do que ficar aqui nesse "oba-oba", ler um trabalhinho, apresentar e tirar dez, o professor dá uma lista de exercícios hoje, e amanhã a prova é igualzinha, só muda a ordem. **(aluna Geila).**

Por que é preocupante essa situação? Porque a lógica assumida aqui desqualifica os alunos, negando seu potencial, sem ao menos dar-lhes a possibilidade de o

demonstrarem. Significa dizer que a postura docente assumida aqui despotencializa os alunos, partindo do pressuposto de que eles não terão condições de alcançar o que almeja o professor.

Como estratégia de sobrevivência, diante de atitudes como as que se apresentam no cotidiano, temos percebido que os alunos buscam, no compartilhamento uns com os outros, superar rótulos que lhes são atribuídos e, para superar também as dificuldades que surgem durante seu processo de aprendizagem, organizam-se para o estudo dentro e fora da escola (buscam a monitoria por exemplo).

Observamos também, considerando relatos como o citado anteriormente, que alguns alunos demonstram muita segurança quanto ao seu potencial e sabem que podem produzir muito mais do que o que pode ser medido pelos instrumentos convencionais de avaliação.

Embora existam práticas dessa natureza acontecendo no cotidiano do curso, outras, de natureza bem diferente, também estão acontecendo e são reconhecidas pelos alunos. Processos avaliativos cuja postura qualitativa assumida pelo professor privilegia a compreensão, a participação, o compromisso, entre outros valores usados como critérios, sinalizam uma busca por formas de avaliação mais coerentes com uma formação que tem o aluno como centro do processo de aprendizagem.

5 PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DOS FRAGMENTOS DOS CURRÍCULOS EM REDES DO CURSO DE SEGURANÇA DO TRABALHO

Neste capítulo, pretendemos abordar de forma geral os principais pontos discutidos ao longo do texto e que representam as preocupações mais evidenciadas pelos sujeitos praticantes do cotidiano escolar do curso. Em alguns momentos do texto enfatizaremos alguns destes pontos ou situações, tendo em vista a relevância deles para o grupo pesquisado. Abordaremos a questão da noção de competência e sua inserção no curso, a partir do Decreto nº 2.208/97, e as implicações principais, na tentativa de superação desta visão.

Como pedagogos que assistimos o curso, temos buscado momentos nos quais possamos conversar informalmente com os alunos e tentar entender quais as suas necessidades e expectativas em relação à formação profissional. A partir das escutas, temos procurado identificar o que os tem desagradado no dia-a-dia do curso, para buscar junto com eles alternativas de melhoria.

A avaliação docente tem sido um momento importante porque é uma oportunidade que os alunos têm de pensar a prática dos professores e tecer comentários, visando o aperfeiçoamento do seu trabalho. Porém, neste período, como já relatado anteriormente, não temos percebido interesse, em grande parte dos alunos, em participar do processo avaliativo. Questionando as razões para este desinteresse, temos ouvido deles que “não adianta fazer avaliação porque a gente fala, fala, fala, critica, pede mudança, mas elas nunca acontecem, continua tudo do mesmo jeito”.

Ouvindo os alunos e os professores do curso, foi possível perceber também que existe uma grande desmotivação, segundo discussão anterior, contrariando as expectativas iniciais de ambas as partes. Quando os alunos ingressam na escola, são recepcionados pelo pedagogo/pedagoga responsável pelo curso e pelo coordenador, no projeto que denominamos “Boas-vindas”. Os alunos recebem informações gerais sobre a escola, sobre o regulamento da organização didática, sobre o funcionamento do curso e sua estrutura. É feita, normalmente, uma atividade de integração e proposta uma reflexão sobre a formação profissional técnica a partir de um texto ou uma mensagem. Acreditamos que este primeiro contato com o curso

e com as pessoas que participam dele é fundamental para que o aluno comece a se envolver.

Também procuramos, neste primeiro contato, conversar sobre as expectativas dos alunos em relação à formação técnica de Segurança do Trabalho e é comum ouvirmos falas do tipo: “escolhi o curso porque estava à toa em casa e resolvi fazer um curso técnico”; “meu colega me falou do curso e eu resolvi fazer o processo seletivo e passei”; “meu pai falou para eu fazer um curso profissionalizante porque seria bom para o currículo, principalmente se eu fizesse no CEFETES”; “o curso de Segurança do Trabalho é um curso tranqüilo, não tem muito cálculo, é mais fácil para fazer”; entre outras. Percebemos, com isso, que os alunos chegam ao curso com expectativas despertadas por outras pessoas.

Essas justificativas para ingresso no curso apresentadas pelos alunos chamaram nossa atenção porque revelaram a diversidade de objetivos que os estimularam a ingressar na escola. Ao mesmo tempo, é possível perceber um conflito de interesses, se considerarmos os objetivos e as expectativas dos alunos e também dos professores.

Ao ingressarem no curso, os alunos estão relativamente motivados, “energizados”, demonstram curiosidade, interesse e têm uma participação efetiva nas aulas, embora ainda estejam se adaptando a um novo contexto. Com o decorrer do tempo, ao avançarem nos módulos, esta energia começa a diminuir e, com ela, o interesse, a curiosidade e a participação. Os alunos começam a apontar problemas no curso, com professores, na coordenação, e já não têm a mesma motivação.

Ao ouvir os alunos, foi possível observar que as razões para as desistências no curso são identificadas por eles como sendo: a pequena oferta de estágio pelas empresas; o número excessivo de aulas vagas devido à necessidade de contratação de professores no meio do módulo; o excesso de teorização no segundo módulo do curso, tornando as aulas muito cansativas; a aprovação no vestibular (alguns alunos iniciam o curso, mas não objetivam de fato concluí-lo, pois o interesse maior está na formação em nível de graduação); a frustração dos alunos quando percebem que o curso não é como imaginavam, mais prático do que teórico, mas o contrário; e o nível de desmotivação apresentado por alguns professores e o seu desinteresse em melhorar a prática de ensino, que desestimula ainda mais os alunos.

Em relação ao corpo docente que atua na Segurança do Trabalho, percebeu-se que, embora nos depoimentos exista uma tendência à identificação das questões que têm comprometido a imagem do curso frente aos alunos e, por conseguinte, à comunidade, não há uma demonstração clara de que ele mesmo se sinta parte do problema, co-responsável, tanto pelos desgastes que acometem o curso, quanto pelo resgate de ações que possam revigorá-lo.

Há uma necessidade de renovação nos procedimentos de ensino, no projeto de curso, no material didático, nos recursos materiais. Coordenadoria, professores, Núcleo Pedagógico e alunos precisam interagir mais, constituindo as *relações mais solidárias* às quais fiz menção neste trabalho, a fim de implementar as ações necessárias à continuidade das atividades do curso, de modo a atender às expectativas de alunos, professores e comunidade.

O Curso de Segurança precisa constantemente fazer processo seletivo para professores temporários e, a cada renovação de contratos, experimenta-se uma mudança em relação à prática dos professores. Nos primeiros processos seletivos, ainda não havia participado, mas nos últimos sim, e, desse modo, tenho buscado auxiliar na avaliação do desempenho didático dos candidatos, especialmente tentando perceber o que despertou o interesse deles em ser professor do IFES-Vitória.

Nestes três anos tivemos boas e más experiências com os professores temporários. As boas experiências têm mostrado que há muito comprometimento com o trabalho, demonstrado pelo atendimento às reuniões que são convocadas, pelo atendimento às solicitações que lhes são feitas, pelo constante diálogo com o núcleo de gestão pedagógica, além de, e principalmente, por apresentarem grande coerência com o que ensinam. A prática e a atualização são o seu grande diferencial, ficando os alunos muito satisfeitos. As más experiências ficam por conta da pouca participação de alguns deles nas situações aqui descritas, uma vez que o trabalho externo às aulas no CEFETES são sua prioridade.”

Normalmente, quando o professor temporário tem seu contrato concluído, os alunos manifestam preocupação porque sabem da dificuldade que é refazer o processo seletivo para novas contratações. Além disso, também manifestam tristeza por não poderem mais contar com a excelente contribuição do professor.

Em relação às observações dos professores sobre os alunos, tem sido destacada a questão da pouca maturidade deles como um problema. Eles entendem que muitas vezes a pouca maturidade dos alunos têm dificultado a compreensão dos princípios básicos da formação do técnico em Segurança do Trabalho. Têm sentido dificuldade no trato de algumas questões com os alunos do turno vespertino, especialmente em função disso.

Outra observação dos professores em relação aos alunos do turno vespertino relaciona-se ao desinteresse deles no curso e, por conseguinte, à priorização de outras atividades, como o curso de graduação, por exemplo, em detrimento do curso de segurança.

Quando chegamos ao IFES-Vitória e fomos direcionados para acompanhar a segurança, fomos informados de que não teríamos problema, de que o curso era muito “tranqüilo”, os professores de bom relacionamento, os alunos quase não compareciam ao núcleo pedagógico e que nós iríamos gostar muito de trabalhar com o curso.

De fato, no que se refere à relação estabelecida com os professores e coordenador, bem como com os alunos, essa expectativa se efetivou. Entretanto, algumas questões, em nossa opinião, precisam ser discutidas com cuidado porque elas têm fragilizado a imagem do curso. Temos pensado em toda essa “tranqüilidade” como preocupante também, se analisarmos as questões que emergem do cotidiano.

No turno vespertino, os alunos são em sua maioria jovens ou adolescentes e alguns ainda não concluíram o Ensino Médio. Pensando na proposta do curso de Segurança do Trabalho, em sua finalidade, de fato acreditamos que seria necessário um trabalho mais amplo com os alunos no sentido de situá-los melhor na proposta de formação do técnico de segurança. Inicialmente, discutir com eles a grande responsabilidade conferida pela legislação que rege a profissão, bastante complexa se considerarmos que o trabalho do profissional técnico de segurança do trabalho visa à preservação de vidas humanas.

No turno vespertino os alunos buscam o curso como uma garantia profissional. São orientados pelos familiares, amigos, namorados(as), a fazer um curso técnico para que não fiquem desprovidos de uma formação. Os alunos nem sempre sabem o que

vieram fazer no IFES-Vitória, aliás, conversando com alguns professores, ouvimos deles que “os alunos do turno vespertino não buscam a formação técnica de segurança do trabalho”; são raros os alunos que têm esse objetivo e investem nele.

Percebemos também que, enquanto os alunos chegam dessa forma ao curso os professores, por sua vez, mantém suas expectativas elevadas em relação às turmas. Entendem que, a partir do momento que ingressam no curso, estarão voltados totalmente para ele, o que acaba não acontecendo. No transcorrer dos módulos, as insatisfações começam a surgir tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Desde que assumimos o curso, percebemos que os alunos demonstram grande apatia, muitas vezes desde o primeiro módulo.

Conversando com eles é comum ouvirmos que o curso representa uma alternativa para ocupar de forma produtiva o horário da tarde, uma vez que ainda não tinham nenhuma ocupação. Como conseqüência dessa decisão os alunos acabam por levar o curso de uma maneira mais “descompromissada”, o que gera a insatisfação dos professores, que justificam seu desestímulo em dar aula, tomando como base o desinteresse dos alunos. Alguns professores já chegaram a comentar, informalmente, que o turno vespertino deveria ser extinto e ser criada mais uma turma no noturno. Ainda não vimos esta proposta ser discutida pelos professores nem no vespertino, nem no noturno.

A situação de falta de interesse e desestímulo dos alunos intensifica as justificativas para as ausências e atrasos, e amplia as reclamações em relação aos diferentes aspectos das aulas.

Os professores do turno vespertino vez ou outra destacam como exemplo algumas das atitudes dos alunos como algo que lhes incomoda, e sempre os estão comparando aos alunos do seu tempo. Os alunos “deste tempo” têm atitudes comportamentais diferentes porque demonstram menor preocupação com a postura de aluno vista como a mais adequada.

Para os professores a postura assumida pela nova geração representa preocupação porque, no mínimo, é desrespeitosa. Os alunos ficam de boné na sala de aula, não usam uniformes, alimentam-se em sala de aula, ficam de costas enquanto o

professor fala, usam o celular a todo o momento, mas todas estas atitudes, penso eu, podem e devem ser negociados entre alunos e professores.

Os alunos vêem suas atitudes como naturais e quando são abordados para serem cobrados disso respondem: “Isso não podia quando era Escola Técnica, agora somos Cefetes!” Os alunos destacam esta fase como o período em que na escola técnica nada era permitido, entretanto, no momento atual “tudo” é permitido.

A coordenadoria cobra dos colegas responsáveis pela “inspetoria” (ou assistente de alunos), um maior rigor e controle sobre estes alunos, inclusive, o atual coordenador do curso (2007/2-2009/1) elaborou um documento[31] com orientações aos alunos e professores, que é apresentado por ele aos ingressantes, no primeiro dia de aula. No documento, os alunos têm, além das orientações quanto ao atendimento na coordenadoria, normas de conduta (deveres).

De fato, é preciso aceitar que o público hoje atendido pelo IFES-Vitória vivencia um momento de grandes mudanças em todo o contexto econômico, político e social. As famílias mudaram, as relações de trabalho mudaram, a sociedade mudou. Então o que se percebe não é um público novo, diferente, mas um público cujo entorno experimenta mudanças a todo o momento e ele participa delas. O uso do boné, o namoro nas imediações da escola e às vezes até dentro de sala, a postura “relapsa” nos corredores, o jogo durante as aulas que são consideradas desinteressantes, têm sido motivo de reclamações constantes e discussões nas reuniões que não chegam a um denominador comum.

Ao mesmo tempo em que o professor se sente ultrajado com a postura displicente do aluno, não julga a advertência como forma de resolução da questão. Ao mesmo tempo em que entende ser desrespeitosa a atitude dos alunos, julga natural que eles se comportem assim e prefere não aplicar o *Código de Ética e Disciplina* da Instituição para não se indispor com o aluno, gerando um clima de desconforto e inimizade.

Os alunos da Segurança normalmente não saem das atividades das salas de aula, às vezes vão em pequenos grupos para a cantina, lanchar e conversar, mas na

[31] A resumo das orientações para os alunos encontra-se no Anexo F.

maioria das vezes permanecem em sala ou nos corredores. Algumas imagens caracterizam bem estes momentos. Buscamos, durante o período da pesquisa, registrar imagens dos alunos em outros momentos, *outros lugares*, mas não conseguimos, exatamente porque, seja nas atividades ou nos intervalos, eles permanecem, em geral, nos espaços onde se dá o curso.

Na tessitura dessas redes, a prática docente se mostra muito ligada aos princípios de um ensino tradicional. Alguns professores demonstram buscar mudança em relação à metodologia, ao relacionamento com os alunos, à forma de avaliação e ao lidar com as situações que ocorrem no dia-a-dia da sala de aula, entretanto, muitos deles experimentaram um modelo que têm como “o melhor”, o que “deu certo”, o “mais eficaz”, e assim tem sido difícil assimilar as mudanças que outras propostas de ensino apresentam.

Conversando com os alunos nos corredores, ouvimos a necessidade de que no curso houvesse mais atividades extracurriculares, ou seja, atividades em que eles pudessem conhecer mais de perto a ação do Técnico de Segurança do Trabalho. O curso de Segurança pode oferecer oportunidades para isso porque possibilita um dinamismo muito grande. Os alunos sentem falta de participar de palestras, de cursos de complementação, como Primeiros Socorros, de cursos de formação nas áreas não abarcadas pelo curso, de participar de simulações, como Brigada de Incêndio, e de visitas técnicas que têm sido, inclusive, muito solicitadas por eles.

As visitas ficaram comprometidas porque os próprios alunos que assumiam o compromisso em comparecer acabavam não cumprindo com o combinado, gerando um desgaste muito grande da coordenação e dos professores envolvidos. Há professores que não dispensam os alunos para atividades externas porque não acreditam que o grupo irá de fato comparecer e aproveitar o tempo da aula participando dos eventos.

Outra dificuldade que se pode verificar é que muitas vezes o professor não reconhece as atividades extraclasse como ótimas oportunidades de aprendizagem e fixação de conteúdos estudados nas aulas. Para este, o conceito de aula se restringe à troca de informações no ambiente de sala de aula.

No que se refere à atividade de Estágio, os alunos a vêem como uma ótima oportunidade de “colocar em prática” os conhecimentos que adquiriram ao longo do curso. Entendem que fazer um curso técnico sem estagiar é uma grande incoerência, visto que uma formação técnica que garanta minimamente ao mercado de trabalho um bom profissional necessita ter na prática de estágio uma ferramenta útil de análise e avaliação do aprendizado dos seus alunos.

Há ainda um entendimento de que os alunos que conseguem fazer o estágio durante o curso, na etapa em que são autorizados para cumpri-lo (3º e 4º módulos), podem avaliar se o curso tem alcançado seus objetivos de formação profissional. Partindo de uma noção que busca pensar o estágio como prática, numa relação não dicotômica com a teoria, seria incoerente concordarmos com esta afirmação. Não está no estágio o poder de definir o alcance dos objetivos de formação do curso, dada a complexidade de uma análise como essa. Existem outros parâmetros que devem ser considerados para que seja possível fazer uma avaliação do curso, além das experiências dos alunos nas empresas onde conseguem estagiar.

Outro problema vivido pelos alunos do curso está relacionado ao Regulamento da Organização Didática do CEFETES (ROD). Quando os alunos são recebidos ao ingressarem na Instituição, nós, pedagogos, temos a responsabilidade de ler e “digerir” o regulamento junto com a turma. Conversamos sobre as situações em que o aluno poderá perder sua matrícula, os direitos que eles têm em relação à dispensa de disciplina, trancamento do curso e mudança de turno, conversamos sobre o sistema de avaliação, especialmente o funcionamento do regime de Dependência nos componentes curriculares, enfim, procuramos tirar todas as dúvidas que possam surgir sobre o regulamento.

Quando o aluno conclui o segundo módulo e é autorizado a estagiar, começamos a ter problemas porque, em geral, as vagas (raras) para estágio são em horários que exigem do aluno a mudança no turno de estudo. Como as turmas do noturno estão sempre com todas as vagas preenchidas tem sido muito difícil mudar o aluno da tarde para a noite.

Além dessa situação, existe a questão do cumprimento do calendário, que também tem sido um dificultador. Quando o aluno consegue a oportunidade de estágio ou até mesmo um emprego, ou ainda a aprovação num concurso, acaba abrindo mão

quando esta oportunidade não acontece no período previsto no calendário escolar para as solicitações. É recomendação da Instituição respeitar os prazos do calendário acadêmico, então, não é possível ao aluno fazer qualquer solicitação fora dos prazos. Em casos de trancamento por motivos de saúde, devidamente atestados, é permitido a qualquer momento.

Assim, a atitude dos alunos, embora sem a aquiescência da Coordenação do curso, do Registro Escolar e do Núcleo Pedagógico, por necessidade própria, tem sido assistir às aulas no noturno, sem estarem matriculados na turma e solicitar aos professores que aceitem esta situação, dêem as avaliações também a eles e encaminhem suas notas e freqüência ao professor do turno onde estão matriculados, no caso o vespertino.

Os alunos que decidem agir dessa maneira sabem que deverão arcar com os riscos porque eles estarão sujeitos ao professor que não terá qualquer responsabilidade por eles, uma vez que não estarão matriculados em suas pautas. Há professores que concordam em cooperar com os alunos nestes casos, mas há outros que não concordam e entendem que nenhum professor deveria “fazer acordo” com os alunos.

Situações como esta, conflituosas para os alunos, acabam fortalecendo ações individualizadas. Os alunos, por um lado, tentam criar estratégias para driblar as regras em prol de resolverem seus problemas; os professores, por sua vez, entram numa relação conflituosa uns com os outros porque têm pontos de vista diferentes. O dilema está posto. Pensam eles: facilitando a mudança de turno para o aluno que precisa, mas não conseguiu pelo caminho regulamentar, estamos cooperando para que ele consiga concluir o curso ou simplesmente estamos descumprindo o regulamento e dando um mal exemplo? Nos casos em que testemunhamos este conflito sendo discutido pelos professores, percebemos que houve um estranhamento que desgastou o diálogo, acabando por impedi-lo e ficando a decisão sobre a atitude mais coerente a critério de cada professor, mesmo sem que houvesse um entendimento entre todos.

De certa forma, alguns professores e alunos têm sentido a necessidade de ações mais solidárias e coletivas na resolução dos problemas que surgem. Em vários momentos alguns professores já sugeriram, tanto à coordenação do curso quanto à

coordenação pedagógica, que houvesse mais reuniões do grupo, para que fosse possível o intercâmbio de idéias, afim de que a comunicação entre eles fluísse melhor.

Ao longo deste período em que estive acompanhando pedagogicamente o curso, ao surgirem os questionamentos, buscamos promover entre os alunos momentos em que pudéssemos discutir as questões que mais os afligiam e incentivá-los a fazerem suas propostas, documentá-las e encaminhá-las àquele(s) que, possivelmente, poderiam implementar as mudanças sugeridas no curso. Percebi, porém, que, embora existisse um desejo de levar adiante as propostas, os alunos não se articulavam para pensar juntos estas alternativas.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas no curso e de sua própria desmotivação, pensavam sim as alternativas para mobilizar professores e coordenação, eles mesmos, mas muitas vezes individualmente, quando poderiam exercitar um trabalho coletivo e participativo.

Em relação ao estágio, por exemplo, dois alunos do 4º módulo (2008/2) já sugeriram à coordenação dar novo formato à atividade, visto que é grande a dificuldade de se conseguir estágio frente à concorrência que existe hoje. Os alunos pensaram na possibilidade de parceria com os outros cursos do Cefetes, por exemplo Eletrotécnica e Mecânica, para o desenvolvimento de projetos que pudessem ao menos possibilitar uma prática nos laboratórios destes cursos, focados nas práticas de segurança do trabalho.

Os alunos vêem nestas redes tecidas com os outros cursos uma excelente oportunidade de ampliação dos conhecimentos trabalhados no Curso de Segurança, buscando assim minimizar a falta do estágio, ampliar os conhecimentos sobre a matéria e ampliar as redes de solidariedade tecidas.

Outra alternativa levantada pelos alunos foi a organização de um evento a ser realizado na Instituição, com o objetivo de promover o curso de Segurança do Trabalho e resgatar sua imagem e importância. O evento seria uma maneira de divulgar as ações do técnico de segurança do trabalho chamando a atenção de todos para a importância da Segurança para o trabalhador nas Organizações.

Os alunos vêem nesta atividade uma excelente oportunidade de reunir os alunos do curso, os professores, as famílias, os outros cursos e todos os envolvidos nas questões do ensino na instituição e despertá-los para a relevância do curso. Tanto alunos quanto professores sentem muita falta deste movimento e estão dispostos a apoiar. Entretanto, para que iniciativas como esta sejam concretizadas, é preciso ouvir os alunos e também os professores, para que haja um engajamento de todos, em todas as etapas da atividade, um grande esforço coletivo, uma aposta nas propostas de inovação pensadas pelos próprios protagonistas do cotidiano.

Após ouvirmos os alunos e também os professores por ocasião da pesquisa e de termos a chance de ver o curso sob o ponto de vista de seus protagonistas, pudemos identificar algumas pistas que nos ajudaram a entender um pouco melhor o cotidiano do curso e algumas questões que emergem dele, pensando nas implicações da formação do Técnico de Segurança do Trabalho para o mundo do trabalho no contexto atual.

Buscando entender essas implicações para discutir a formação técnica do aluno para o trabalho neste novo contexto, entendemos que é preciso resgatar as mudanças ocorridas ao longo dos anos em relação ao setor produtivo, a chamada reestruturação produtiva do início dos anos 70, hoje, subsidiado pelas altas tecnologias.

As transformações ocorridas no setor necessitaram criar um novo modelo de Estado que pudesse superar as crises no sistema capitalista e sustentar a nova fase. A criação do Estado Neoliberal promoveu mudanças em serviços essenciais, como a Educação, trazendo também conseqüências.

A partir das mudanças ocorridas no campo educacional, emergiram alguns questionamentos quanto às novas qualificações exigidas dos profissionais. A noção de habilidades e competências surgiu no cenário como alternativa à noção de qualificação de até então.

A produção voltada para uma nova filosofia de atendimento ao cliente exigiu mudanças no perfil do trabalhador e, como conseqüência disso, na formação escolar deste sujeito. Os currículos escolares passaram a ser revistos e reorganizados visando uma formação que desenvolvesse as habilidades e competências

necessárias ao trabalho. Essa adequação curricular às demandas do mercado têm representado uma valorização de saberes (habilidades), deixando de lado o Conhecimento.

> As demandas que o mercado faz à escola têm sido definidas com uma educação que busque padrões de aperfeiçoamento, em detrimento de padrões de qualificação e desempenho. Uma formação geral de tal forma abrangente que permita o enfrentamento das diferentes tecnologias e das diferenciadas possibilidades de trabalho em um contexto de rotatividade e de ameaça de desemprego. (MACEDO, 2002, p. 135).
>
> Os currículos por competência têm surgido na interação com um mercado produtivo com essas características. (CNE, apud MACEDO, 2001).

O currículo oficial do Curso Técnico de Segurança do Trabalho adota a noção de competência como fundamento teórico para o estabelecimento dos objetivos de formação profissional do aluno. O conceito é desenvolvido sob muitos aspectos diferentes e, segundo Cruz (2001), “devemos considerar que as noções de competência são históricas e, portanto, determinadas pelo espaço-tempo e pelas relações sociais em que são geradas”. (apud ALVARENGA; OLIVEIRA, 2002, p. 50).

Vários autores discutem o termo e para o entendimento do seu sentido na perspectiva da estruturação curricular do curso é preciso considerar o que diz Manfredi ao chamar a atenção para as relações que são estabelecidas entre competência e desempenho.

> Os conceitos de competência e qualificação são polissêmicos e variam de acordo com os parâmetros teórico-metodológicos utilizados para investigá-los. (...) Por tudo isso, não se pode confundir competência com mero desempenho. (MANFREDI apud ALVARENGA; OLIVEIRA, 1999, p. 49-50)

Nas entrevistas realizadas com os alunos, principalmente, foi possível observar a ênfase que davam ao fator desempenho na formação. Uma de suas preocupações com a dificuldade de estágio estava relacionada a esta questão, uma vez que entendiam o estágio como o momento em que poderiam exercitar na prática os conteúdos aprendidos na teoria, em sala de aula e, ainda, pela incompletude do técnico formado sem a prática do estágio.

Para a maioria dos alunos, a palavra *desempenho* está diretamente relacionada à desenvoltura demonstrada pelo profissional no exercício de sua profissão, oportunizada pela prática dos conhecimentos teóricos aprendidos no curso. O pleno desenvolvimento das competências determinadas no projeto do curso dependeria muito da prática fora do ambiente escolar de aprendizagem.

Hirata (1994, p. 50) e Goldberg (1974, p. 51) ao discutirem a noção de competência deixam claro que o este conceito tem como foco o desempenho do profissional no trabalho.

> (...) a noção de competência é ainda bastante imprecisa e decorreu da necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades, gestados a partir de novas exigências de situações concretas de trabalho. (HIRATA, apud, ALVARENGA; OLIVEIRA, 1994, Pag. 50).

Goldberg (apud, ALVARENGA; OLIVEIRA, 1994, p. 51) discute o caráter relativo da competência e afirma que não existe um modelo a ser seguido, mas que o que temos são modelos históricos. O alcance das competências exigidas para um determinado cargo só poderiam ser alcançadas com o profissional atuando sob condições específicas.

As organizações têm utilizado as competências como critério avaliativo para o profissional que se candidata a uma vaga e depois para mantê-lo no emprego. As equipes de recrutamento e seleção têm lançado mão do conceito de habilidades e competências como proposta alternativa à qualificação do empregado, mas de modo desvinculado das dimensões de tempo e espaço.

A noção de Competência foi integrada à reforma educacional brasileira em 20 de dezembro de 1999, na nova LDB, com a Lei 9394. Observando a legislação, percebe-se que tal concepção é absorvida por ela e tende a reduzir as competências a um conjunto de aptidões e habilidades exigidas pelo capital, desvinculando o trabalho das concepções culturais e sociais. Os autores citados até aqui direcionam a formação técnica para o atendimento das exigências do mercado, seguindo o mesmo raciocínio dos autores que escrevem sobre as teorias do capital humano.

> As reformas curriculares visam reorientar a prática pedagógica em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências. (RAMOS, 2001, apud ALVARENGA; OLIVEIRA, p. 54-55).

A noção de competência é apontada no Decreto nº 2.208/97 como norteadora das diretrizes curriculares para os cursos técnicos, em que habilidades e competências básicas seriam definidas por área profissional.

Por ocasião da definição das competências por área profissional a SEMTEC participou de duas etapas: análise dos processos de trabalho e construção da matriz referencial de competências. Às instituições de ensino profissional coube a etapa de elaboração do projeto pedagógico e dos planos de curso. O resultado deste trabalho - lista de competências - identifica o perfil profissional a ser requerido na formação técnica de cada área (BERGER, apud RAMOS, 2006, p. 148-149).

Uma das críticas à idéia de competências está relacionada ao estreitamento dos conteúdos a serem ensinados perdendo-se, com isso, a abrangência que poderia ser alcançada. Nesta abordagem pedagógica a busca de foco pode empobrecer o processo de aprendizagem do aluno, uma vez que a dimensão instrumental conferida ao currículo torna a sua formação desarticulada por conta da tendência a especificação e a prescrição, além de reforçar uma dimensão de formação centrada na individualidade, na competição, no “cada um por si”.

> Na pedagogia das competências, [...] onde o que importa é aprender ao mesmo tempo os conteúdos produzidos e os caminhos percorridos para produzi-los, como condição para utilizá-los e transformá-los coletivamente, e assim reconstruir as relações sociais, passa a ser substituído por comportamentos individuais e sociais desvinculados de conteúdos, e que a afetividade e a criatividade passam a ser racionalizadas, o que é definido socialmente aparece como resultado de ações individuais, [...]. (KUENZER, 2007, p. 21).

Além disso há a questão da disciplinarização dos conhecimentos, impossibilitando o diálogo entre as disciplinas. A organização curricular por disciplinas acaba por distanciar os professores e dificultar o intercâmbio de idéias.

Outra constatação relacionada ao emprego de um currículo por competências é a busca de um estreitamento do vínculo da escola com a empresa, reinteirando a idéia

de formação para o mundo do trabalho. Diferentemente do processo de qualificação profissional, a formação de competências seria mais útil ao empregador porque garantiria um profissional instruído de acordo com suas “reais” necessidades produtivas.

O Banco mundial tem sido o responsável pelas propostas de reformas nos sistemas de ensino ocasionando mudanças radicais. A escola (pública e privada) por ser considerada altamente lucrativa tem estado sob a lógica da administração empresarial, organizada segundo os seus princípios (IANNI, 2005).

A globalização da economia e com ela as mudanças decorridas da reestruturação produtiva provocam novas exigências de disciplinamento da escola pelo capital. A filosofia da Qualidade Total entra no cenário tendo como principal característica **a crença nas qualidades do mercado livre para dirigir as relações sociais da forma mais adequada possível aos cidadãos em geral** (PARO, apud FERRETI, 1999, p. 102, grifo nosso).

Vários autores tem se debruçado em analisar e criticar a aplicação da filosofia da Qualidade Total[32] nas escolas, que implica introduzir a lógica do mercado nos assuntos educacionais. Há uma proposta curricular presente no cotidiano da escola, que se responsabiliza pela introdução dos ideais da filosofia da qualidade total sendo absorvida pelos alunos. Quando a escola não oportuniza a prática da reflexão crítica a respeito destas questões acaba cumprindo o papel inverso, contribui para a alienação dos sujeitos.

Fazendo um resgate histórico das mudanças ocorridas no setor produtivo nos últimos anos, podemos perceber uma transformação radical quando de sua reestruturação motivada pela globalização da economia. A situação existente até o momento da reestruturação era o modelo taylorista-fordista, que dividia claramente as funções na fábrica – os que pensavam (supervisores e engenheiros) dos que executavam (mão de obra operária); um modelo de produção baseado na linha de montagem.

[32] Qualidade Total **–** “Conjunto de características de todo produto e serviço ou relação planejada, praticada e verificada, visando superar as expectativas de satisfação das pessoas envolvidas” (Portal Sebrae – SP, acesso em 29/07/2009)

A reestruturação produtiva incorporou ciência e tecnologia em seus processos, passando ao domínio dos trabalhadores e incentivando a competitividade e qualidade. Um novo modelo de gerenciamento e com eles novas formas de controle interno são instalados no interior da fábrica.

Um novo tipo de profissional é exigido, capaz de adaptar-se às mudanças e com capacidades intelectuais diferenciadas, tais como: habilidade de comunicação, auto-desenvolvimento, habilidade de liderança e o próprio comprometimento com o trabalho. Com a ênfase conferida às competências, há uma tendência maior à exclusão de trabalhadores, uma vez que surge uma nova classe de profissionais qualificados.

> (...) a qualificação profissional passa repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão-produtor trabalhar intelectualmente, dominando o método científico, de modo a ser capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo articulado, para resolver problemas da prática social e produtiva. (KUENZER, 1999, pag. 130-131).

No modelo taylorista/fordista tínhamos uma prática de fragmentação no trabalho pedagógico, uma vez que prevalecia a dualidade estrutural, ou seja, modelos de escola constituídos a partir da divisão social de classes, a fragmentação curricular, percebido na organização de conteúdo por disciplinas tratadas isoladamente, a formação de professores focando a especialização nas áreas e dificultando um trabalho articulado entre as especialidades, o plano de cargos e salários que prevê a contratação dos professores por aulas dadas e desligando-os da vivência junto à escola, além da fragmentação do trabalho pedagógico (KUENZER, 2005, p. 84-85).

A mudança dos procedimentos rígidos para os flexíveis com a introdução das novas tecnologias passam a exigir mudanças também no desenvolvimento de novas habilidades comportamentais e cognitivas com a introdução dos princípios do toyotismo na escola. A pedagogia das competências surge neste cenário para buscar atender, mais uma vez, aos ditames do capital, preparando agora, neste novo modelo, o trabalhador multitarefa, ao contrário do modelo taylorista/fordista que buscava um trabalhador especialista.

O currículo neste novo contexto também sofre reformulações, uma vez que a crença na quantidade de informações para determinar o conhecimento é repensada com o advento da politecnia.

> A politecnia supõe, portanto, uma nova forma de integração entre os vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações as quais quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. (KUENZER, apud FERRETI, 2005, pag. 89)

Diferentemente da polivalência que implica ampliar a capacidade do trabalhador na aplicação de tecnologias sem que haja a preocupação com a articulação de saberes e com a compreensão da totalidade, a politecnia busca superar a visão fragmentada do conhecimento, possibilitando a recomposição de tarefas de modo criativo e crítico. “Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história” (KUENZER, apud FERRETI, 2005, p.89).

A análise que se pode fazer deste novo conceito, na prática, resulta no entendimento de que não é possível sua aplicação sem que haja a superação histórica da divisão entre capital e trabalho que tem suas bases no regime de acumulação capitalista. A acumulação flexível acentua a divisão entre os que vendem sua força de trabalho e aqueles que possuem os meios de produção. Assim, o trabalho intelectual continua pertencente a um grupo cada vez menor de trabalhadores, enquanto a maioria deles com o trabalho instrumental esvaziado de conteúdo.

Um currículo estruturado com o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho, além de abordar as informações de cunho técnico, **não pode deixar de lado a perspectiva de uma formação humanista.** Ao discutir com os alunos a estrutura curricular atual do curso, percebemos que a organização modular e disciplinar não é vista por eles como algo que dificulta a aprendizagem, aliás, eles não têm a compreensão de que poderia haver outra forma de organização curricular.

Entretanto, tanto os alunos quanto os professores apontaram a necessidade de que houvesse diálogo entre as partes para que não houvesse repetição de

conteúdos ou para que fosse possível a prática de atividades em conjunto. Os alunos chegaram a dizer da grande contribuição que as aulas poderiam receber com este intercâmbio de idéias entre professores do curso e professores temporários, uma vez que estes podem trazer experiências de fora da Instituição.

Ao conversar com alunos e professores do curso, foi destacado que uma formação técnica precisa ter uma abordagem específica nos conteúdos técnicos, mas uma formação técnica em segurança do trabalho precisa, além de uma ênfase nos conhecimentos técnicos, **também uma preocupação maior com a formação voltada para o humano porque o técnico em segurança lida com vidas humanas e precisa de uma gama muito maior de conhecimentos necessários à sua prática que os conteúdos hoje previstos na matriz curricular.**

Um professor chegou a reforçar a necessidade de que houvesse um investimento maior em momentos onde os professores pudessem discutir sua prática e sugerir aos colegas outras possibilidades de abordagem dos conteúdos discutidos nas aulas.

Um currículo organizado por disciplinas e direcionado para o desenvolvimento de competências pode limitar o aproveitamento dos alunos e a prática docente ao que é previsto no projeto do curso para o atendimento às necessidades das Organizações.

O termo *competência* carrega consigo uma carga de responsabilidade muito grande, porque se entende o indivíduo competente como aquele que *é capaz* de exercer uma atividade específica. Logo, é incompetente aquele indivíduo que não tem condições de exercer uma determinada atividade. Este determinismo impõe limites ao indivíduo, uma vez que desconsidera seu potencial.

Analisando a matriz curricular do curso, bem como as ementas das disciplinas, podemos perceber que as competências requeridas se repetem, guardando alguma diferença, pela especificidade técnica de cada disciplina. Pensando nisso, podemos entender que, no que se refere às competências a serem desenvolvidas para o atendimento às exigências do mundo do trabalho, elas podem ser divididas em competências de natureza técnica e competências de natureza atitudinais ou comportamentais.

Em relação às competências de natureza atitudinal, parece ser comum a todas as disciplinas características como: comunicação, trabalho em equipe, comprometimento, compromisso, entre outros. Assim, poderíamos pensar no por que destas características serem discutidas de forma desarticulada e organizadas de forma disciplinar, como se não houvesse relação de umas com as outras. Não acreditamos que pensar no desenvolvimento de atitudes que contribuam com o homem em suas relações de trabalho seja um erro, discordamos sim, em pensá-los como habilidades desconectadas com a formação integral dos sujeitos e a serviço do mercado de trabalho, ou melhor, de um perfil que precisa ser moldado de acordo com as especificidades exigidas pelas Organizações.

A visão de mercado de trabalho explica-se quando ouvimos a respeito de algumas práticas de recrutamento, em que a empresa estabelece o perfil de um profissional desejado e o mercado tenta responder ao que lhe é requerido. Para a empresa, é necessário desenvolver nos sujeitos competências específicas porque existe uma especificidade do negócio, existe uma cultura organizacional que se consolida ao longo dos anos que precisa ser assimilada por todos que ingressam na Organização para prestar um serviço. Assim, a empresa prefere admitir um empregado para que este seja moldado à sua maneira, ou então, se este já vem moldado de acordo com os princípios por ela esperados, melhor é.

Observando o cotidiano do curso de Segurança do Trabalho, pudemos perceber que a busca dos alunos vai além do atendimento às competências requeridas porque entre suas expectativas sobre o curso e objetivos pessoais existe uma reflexão contínua acerca do que de fato os mobiliza a estar naquele lugar. Alguns alunos, no transcorrer do curso, descobrem que tomaram a rota errada, mas decidem finalizar o caminho percorrido até ali para não ter o arrependimento de perder o tempo investido.

Conversando com os alunos, tivemos a impressão de que eles pareciam perdidos ali e desejavam algo mais. Entretanto, ao indagá-los sobre este sentimento, todos concordaram que o objetivo do curso estava sendo cumprido, mas que **uma formação técnica em segurança do trabalho precisava investir mais no aspecto humano.** Sentiam falta da oportunidade de amadurecer o entendimento acerca do objeto de sua atuação, o próprio homem.

Os professores entrevistados também apontaram esta necessidade e alguns até sugeriram quais mudanças poderiam ser feitas na proposta curricular do curso. Assim como também sentiam a falta de que o exercício do diálogo, a troca de experiências fosse mais praticada nos momentos de reunião entre os colegas.

A ênfase no aspecto humano, por várias vezes citada neste texto, reflete uma necessidade que vêm sendo percebida por alunos e professores. O entendimento de que a proposta curricular do curso precisa ser revista buscando ampliar outros aspectos da formação do técnico de Segurança do Trabalho, para além dos conhecimentos técnicos, já é demonstração dos movimentos que têm acontecido no cotidiano do curso, frutos das ações, em sua maioria, ainda individuais, mas importantes, tendo em vista o impacto que têm causado nos sujeitos praticantes. A potência da **Rede** no curso de Segurança do Trabalho tem sido percebida a partir destas iniciativas que, se encontrarem o apoio de outras, podem ampliar ainda mais as possibilidades de mudanças naquele contexto.

Pensando nisso, temos apostado em uma Rede de Relações Solidárias constituída como uma alternativa aos processos de mudança sinalizados como necessários à dinamização do curso e conseqüentemente à superação da lógica predominante nas relações, que conduz ao individualismo, à competição, à exclusão.

Parafraseando Maturana e Varela (1995), poderíamos pensar as redes de solidariedade, como tudo o que é vivo, desde uma célula até uma sociedade, mantendo-se através de relações que tudo interligam, de forma cada vez mais complexa. Assim é a rede ou *a teia da vida*, como a denomina Fritjof Capra em sua obra de mesmo nome. O que é transmitido nessa rede e faz com que ela se mantenha, a energia que a percorre, é denominada por Maturana, solidariedade ou amor.

Sob a análise proposta por Maturana (1998) nós, seres humanos, precisamos nos reencontrar em meio às relações com o outro. Relações pautadas em preconceitos, negação e exclusão do outro não podem ser consideradas sociais e, quando convivemos sob estas relações, estamos negando nossa própria condição biológica de **dependentes do amor**. Assim, entendemos que este reencontro de nós mesmos precisa ser resgatado, se quisermos conviver sob relações de solidariedade.

> A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. [...]. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. [...] Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (MATURANA, 1998, p. 23-24).

Conversando com um colega de trabalho sobre essas reflexões, em dado momento ele falou: “Se eu fosse fazer uma pintura representando o curso de Segurança do Trabalho ela seria cinza”. Essa afirmativa nos inquietou durante algum tempo. De fato, considerando as dificuldades apontadas por alunos e professores, as necessidades observadas, as frustrações de alguns até então, todo o cenário que temos observado, também para nós, num primeiro momento, teria a cor cinza. A inquietação persistia porque não conseguíamos enxergar o “cinza pelo cinza”, ou seja, o quadro que se apresentava cinza simbolicamente, representando um cenário de apatia, desinteresse, despotencialização, denotaria uma condição de estagnação, ausência de movimento, como se não fosse possível acrescentar ao cinza outros tons.

Um cenário cinza pode, em princípio, denotar ausência de potência, mas seríamos contraditórios, injustos e limitados em nosso modo de analisar toda essa conjuntura, se nós, que víamos no cotidiano os movimentos de reação acontecendo, apesar das forças contrárias a ela estarem também presentes ali, não percebêssemos ou identificássemos movimentos de mudanças.

Esta experiência nos ajudou a ressignificar o caráter negativo da pintura cinza do curso. Embora a afirmativa do colega tenha ampliado nossa análise do curso sob o ponto de vista estético, devido aos aspectos negativos observados, as reflexões posteriores me fizeram enxergar o cinza com outras possibilidades. Os sujeitos praticantes do cotidiano do curso de Segurança do Trabalho têm potenciais, são dinâmicos, críticos, criativos, estão ávidos por mudanças, têm objetivos e interesses diferentes que, por si só, já os impulsionam a superar os obstáculos.

Em meio às descobertas que essas buscas permitiram a partir desta pesquisa, encontramos em Paro (1999) um referencial que ajuda a ampliar as reflexões quanto às relações do homem com o trabalho, constituídas historicamente, bem como suas possibilidades e contradições. Aventurei-me também a tentar estabelecer um diálogo

deste autor com as idéias de Maturana (1998), que acompanharam o texto quando buscamos problematizar a aposta que nesse trabalho, na construção de relações mais solidárias.

Paro (1999), ao discutir a questão da centralidade do trabalho para a existência do homem, destaca que não pode haver confusão: o trabalho não é a razão de ser do homem, seu objetivo último; ele possibilita o seu bem viver, é **a mediação que o homem necessita para construir-se historicamente** (PARO, 1999, p. 106, grifo nosso). A centralidade do trabalho está em seu poder de possibilitar o bem viver ao homem, ou seja, que o homem possa usufruir de tudo o que trabalho pode lhe possibilitar.

Essa função mediadora do trabalho para o bem viver, somente será possível se os outros elementos que fundamentam a humanidade do homem forem considerados - sua condição de sujeito em relação de colaboração com os outros sujeitos. As relações sociais que estão sob a égide do Capital necessitam compreender que a condição do trabalho como mediador só é garantida quando é garantido ao homem relacionar-se com os outros homens, em atitude de colaboração e nunca de dominação.

A crítica de Paro (1999) situa-se na forte tendência de nossa sociedade de tomar o trabalho alienado como referência. A conquista de um emprego significa para os trabalhadores uma forma de garantir a sobrevivência ou até mesmo de não morrer, mas não há a busca pelo bem viver.

O referido autor ainda tece uma crítica ao deslocamento da função da escola que, neste contexto, tem como primeira preocupação a preparação para o trabalho. Na concepção de homem e de educação explicitada por Paro (1999), à escola cabe a tarefa de contribuir para o **bem viver** do homem, e não para o **viver pelo trabalho** e **para o trabalho**.

> A escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à adoção de um saber critico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. (PARO, 1999, p. 112-113).

A centralidade do trabalho como fim atribuído à escola subjuga a organização curricular, uma vez que todas as práticas escolares ficam sujeitas a ter como objetivo o preparo de mais trabalhadores para dar conta de “carregar o jugo”. Uma organização curricular que busque outras possibilidades de articulação dos saberes cotidianos é dificultada porque terá como meta a organização de um conjunto de saberes pré-determinados pelos interesses de formação profissional do mercado de trabalho.

Maturana (1998), discutindo as razões da educação existir, partindo de sua experiência no Chile, coloca o dilema dos jovens quando precisam escolher entre se preparar para o mercado profissional, que é o que se espera deles, ou seguir seus ideais de mudança da ordem político-cultural imposta, que tem gerado as desigualdades nas sociedades.

Seguindo nesta discussão, o autor mostra que este conflito acaba se desfazendo quando os jovens iniciam sua preparação para o trabalho e entram num processo de “negação do outro”, a partir do discurso da livre competição.

Para Maturana (1998) não existe competição sadia porque o ato de competir não é um fenômeno da natureza biológica do homem, mas uma construção cultural.

> A competição não é e nem pode ser sadia porque se constitui na negação do outro. A competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro. (MATURANA, 1998, p. 13).

Penso que, quando Paro (1999) coloca o trabalho não alienado como centro na medida em que possibilita um bem viver ao homem, sem considerá-lo como fim, mas como meio, e ainda quando afirma que, para que o trabalho ofereça este bem viver ao homem, este terá que ser baseado na colaboração, ele se aproxima das idéias trazidas por Maturana (1998). Ambos os autores, cada um à sua maneira, colocam a centralidade da relação humana na cooperação, que segundo Maturana (1998) “é o que constitui o social”.

Seguindo em suas reflexões Maturana (1998) agora coloca em discussão o que caracterizaria o homem. Para ele, quando nos declaramos seres racionais,

reforçamos uma cultura que nega as emoções como parte de nossa constituição humana.

> [...] ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vivemos um entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional. (MATURANA, 1998, p. 15).

O autor afirma que “O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1998, p. 22). A convivência é estabilizada e ampliada a partir das interações que se dão pelo amor, ao passo que as interações que se dão na agressão causam rupturas à convivência. Pelo amor abrimos espaços de convivência, onde as interações com o outro acontecem sem exigências.

Para que haja convivência social, é preciso aceitar o outro com toda a sua especificidade, como legítimo que é, considerando e aceitando as diferenças. Por isso mesmo é que o autor coloca o amor como emoção fundamental à hominização. Ele fundamenta o social, portanto, se não há amor, não há aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

Maturana (1998) coloca ainda que nem todas as relações humanas são sociais porque nem todas elas estão fundadas no amor. Exemplifica sua afirmativa tomando como exemplo as relações hierárquicas e as relações de trabalho. Para o autor, nas relações hierárquicas o que prevalece é a negação do outro, uma vez que implicitamente a exigência de obediência constitui o poder como instrumento de controle nessas relações. As relações hierárquicas pressupõem uma sobreposição ao outro; o “estar sobre” o outro, exercendo domínio sobre o outro.

As relações de trabalho pensadas sob este prisma, não são consideradas sociais porque estão submetidas à dominação do Capital e, desse modo, à lógica de competição, individualismo, exclusão, ou seja, à negação do outro.

Entendemos que Paro (1999) quando discute a centralidade no trabalho, o faz acreditando nele como meio de garantia do atendimento às necessidades do ser humano para que este viva bem, mas considera para isto que seja superada a

tendência humana de “viver para o trabalho alienado”, ou seja, colocar o trabalho como meio e fim, sem, contudo, perceber as relações de dominação que o envolvem e aprisionam, negando sua legitimidade. O autor, assim como Maturana, entende que o ser humano precisa ter nas relações sociais, de colaboração e não de dominação, as condições para o seu bem viver. Mas distancia-se dele quando vê o trabalho como possibilitador dessas condições ao homem.

Partindo das reflexões dos autores, entende-se que a escola pode ser considerada um espaço de convivência, onde é possível, como aponta Paro (1999), discutir o trabalho como meio, mas superando a alienação que tem acometido os sujeitos e os impedido de enxergar as lógicas excludentes que estão engendradas nos processos de formação, baseadas nos modelos de educação capitalista.

É preciso trazer para o cotidiano da escola, a partir das reflexões propostas por Maturana e outros autores, o entendimento de que é na relação de aceitação mútua com o outro, na convivência, que se tornará possível pensar uma formação que tenha como objetivo não o servir aos interesses individuais, mas à coletividade. Pensar uma formação baseada em princípios mais solidários e mais humanos. Uma formação para um mundo diferente. Conforme o mesmo autor:

> Um mundo em que meus filhos cresçam como pessoas que se aceitam e se respeitam, aceitando e respeitando outros num espaço de convivência e que os outros os aceitam e respeitam a partir do aceitar-se e respeitar-se a si mesmos. Num espaço de convivência desse tipo, a negação do outro será sempre um erro detectável que se pode e se deseja corrigir. Como conseguir isso? É fácil: **Vivendo esse espaço de convivência**. (MATURANA, 1998, p. 30).

6 CONCLUSÃO

Inicialmente gostaríamos de expressar o que significou para nós a possibilidade de utilizar a metodologia de pesquisa no/do/com o cotidiano, sendo esta uma experiência totalmente nova e diferente de tudo o que já tínhamos visto até aqui.

A riqueza de nossa experiência, tendo essa metodologia como norteadora, esteve na possibilidade de alcançar aquilo que nossos olhos não poderiam enxergar, grosso modo, é claro, sem a pretensão de afirmar que o fizemos de modo apurado como requer uma pesquisa, mas como um exercício de uma prática ainda nova para nós e por isso complexa.

Pela pesquisa no/do/com o cotidiano, experimentamos um processo de descoberta de nós mesmos, de nossos limites e potencialidades.

Tudo o que é novo, diferente, causa num primeiro momento medo, ansiedade e às vezes nos paralisa. Por isso, entendemos que precisamos ter o equilíbrio necessário para, aos poucos, nos acostumarmos com a proposta, até nos sentirmos relativamente seguros para continuar.

Assim nos sentimos durante algum tempo, perdidos diante da multiplicidade do universo a ser pesquisado, até o momento em que nos tornamos mais confiantes e começamos a identificar os caminhos que poderiam ser percorridos.

A proposição de “mergulhar” no cotidiano com todos os sentidos é condição necessária para a pesquisa nesta perspectiva. Para este mergulho, precisamos estar “despidos de preconceitos” e de tudo o mais que possa nos impedir de “ver com todos os nossos sentidos” (ALVES, 2008).

A experiência obtida com a pesquisa no/do/com o cotidiano do Curso Técnico de Segurança do Trabalho significou para nós uma possibilidade de perceber o que acontecia naquele cotidiano, como forma de superação das estruturas já postas, nem sempre estruturas que conseguiam atender às necessidades dos sujeitos, mas que continuavam a ser desenvolvidas cotidianamente.

Conforme Sampaio (apud ALVES, 2008) coloca, discutindo as motivações do pesquisador ao entrar em sala de aula (ou em todos os espaços do vivido), nossas opções não são neutras, não há uma entrada desinteressada que objetive apenas o aspecto cognitivo. Ao fazermos essas opções, estamos também sendo conduzidos pelo afetivo, ou seja, por aquilo que mexe conosco e nos faz desejar entender melhor como pensam e sentem os sujeitos. Assim, poderíamos dizer que a opção pela pesquisa no curso de Segurança do Trabalho foi totalmente "interessada", na medida em que este interesse originou-se a partir de nossas inquietações sobre o que víamos, ouvíamos e percebíamos de alunos, professores e comunidade escolar. E assim,

> Envolvidos plenamente em nosso contexto de estudo, a tradicional, dominante e cartesiana forma de estudá-lo, a partir do olhar, foi ampliada incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, degustar, cheirar, intervir, discutir, etc. (FERRAÇO, 2008, p. 103)

Esta citação de Ferraço (2008) reflete bem nosso **esforço** durante a pesquisa.

Como responsáveis pelos aspectos pedagógicos do curso, tínhamos como postura cumprir as atividades referentes à função de pedagogos, numa atitude de observação permanente. Buscávamos sempre dialogar com os sujeitos para conhecer suas percepções e, a partir dessas escutas, fazíamos nossos registros continuamente.

A proposta metodológica utilizada nessa pesquisa veio ao encontro das práticas que já tínhamos junto ao curso e por isso facilitou, posteriormente, nossas reflexões. Para o alcance do que tínhamos como objetivo, inicialmente, fazia-se necessário estar lá, inteiramente, sempre, convivendo com cada um e com todos juntos.

Num primeiro momento, fomos levados pelo impulso natural (acreditamos assim) de ver as lacunas, ouvir o lado negativo, identificar os problemas, enfim, fazermos pesquisa sem nos colocarmos como parte daquele contexto. Com o tempo e o entendimento da proposta metodológica e, ainda, com a busca por nos colocarmos como parte do processo, chegamos a algumas constatações, inclusive à percepção de algumas lacunas que nós mesmos, enquanto parte do processo, responsáveis

que éramos pelas questões pedagógicas, também havíamos deixado abertas. Não se tratava de buscar culpados, mas de assumir uma condição de co-responsáveis pelo atendimento às demandas, vistas por nós mesmos como problemas.

Vivenciando o processo de pesquisa, pudemos ampliar nossa percepção acerca das tentativas de superação do que estava determinado. Para alcançarmos este propósito, a metodologia de pesquisa no/do/com o cotidiano nos ajudou enormemente. Passamos a entender que só é possível ao pesquisador apreender o máximo dos sentidos presentes, no cotidiano de pesquisa, se estiver presente e participar dessa vivência. Assim poderá perceber, com todos os sentidos, os movimentos que nele se passam.

Os sujeitos praticantes do cotidiano e também participantes da pesquisa contribuíram significativamente com suas vivências no curso e expressaram sua expectativa de que os *resultados* pudessem de alguma maneira contribuir para o melhoramento das práticas realizadas no curso. Mesmo aqueles que não estariam mais na Instituição para participar das possíveis mudanças participaram ativamente, como forma de deixar sua contribuição àqueles que viriam após eles. Houve também quem imprimisse certa dificuldade em relação aos agendamentos das entrevistas, muito mais em função de não conseguirem um espaço em suas agendas do que pela recusa em participar. As questões formuladas para as entrevistas visavam apreender ao máximo as práticas que se davam no cotidiano do curso, porque entendemos, como Pérez e Azevedo, que:

> A pesquisa com o cotidiano é uma pesquisa feita de histórias. Na pesquisa com o cotidiano a prática tem centralidade. Tomar a prática como centralidade é colocar no centro do debate a experiência do sujeito. (PÉREZ E AZEVEDO, apud ALVES, 2008, p. 41-42).

Em nossas reflexões, finalizando o que para nós apenas é o início de um repensar as práticas cotidianas do curso, percebemos que, em relação aos aspectos curriculares, metodológicos e avaliativos, há tanto uma identificação de necessidades de mudanças quanto um esforço, ainda tímido, de alguns professores e alunos na busca por alternativas. Quanto à formação técnica recebida no curso, há uma crença na tradição da Instituição em formar bons Técnicos de Segurança do

Trabalho, que é reforçada pelos resultados dos processos seletivos para vagas nas empresas, conquistadas por alunos egressos da Instituição.

Quanto a essa formação técnica, sobre a qual nos esforçamos em discutir no texto, acreditamos que é preciso avançar nas discussões, uma vez que nossa aposta está na tentativa de buscar outras formas de se pensar os saberes produzidos no cotidiano, com ênfase não em competências e habilidades que estejam direcionadas aos interesses mercadológicos, colocando-nos subservientes às lógicas do capital, mas que valorizem o sujeito humano, como possuidor de potencial a ser desenvolvido e ampliado.

Quanto aos princípios de solidariedade, constituidores das redes de interações no curso, acreditamos neles enquanto elementos balizadores de práticas cotidianas que contribuam para a ampliação dos objetivos de formação dos sujeitos.

Acreditamos que a visão de formação profissional dos alunos deva ir além da visão que hoje é o enfoque do curso. Há uma preocupação com a formação técnico-profissionalizante de qualidade, objetivo da Instituição, mas que ainda reproduz o modelo de competição e individualismo, por estar muito mais voltada às aspirações do mercado de trabalho na sociedade contemporânea.

Acreditamos na possibilidade de mudanças pensadas coletivamente, a partir da percepção do que hoje é praticado, da compreensão das necessidades e expectativas que precisam ser atendidas, não somente como forma de melhoria do curso, mas principalmente pela identificação das concepções que fundamentam as práticas.

Acreditamos que a superação e/ou ampliação dessas concepções poderá ser alcançada(s), também, pelo estabelecimento de relações mais solidárias, que visualizem uma formação de indivíduos mais preocupados com a coletividade.

Nosso esforço de pesquisa aposta na ampliação das formas de pensar, sentir e viver o Curso Técnico de Segurança do Trabalho. Desejamos que as pistas aqui identificadas sejam percebidas não como críticas frias, mas como contribuições para as reflexões aqui iniciadas.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas.** Petrópolis: DP et Alii. 2008.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda. et al. (Org.). **Criar Currículo no Cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu "uso" em processos curriculares de formação de professores na Educação Superior:** o caso do curso de Pedagogia da UERJ/Campus Maracanã. Projeto incorporado ao PROCIÊNCIA, agosto de 2005.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 07-15, abr.-jun. 1992. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p...>. Acesso em: 11 de jul. de 2009.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.** Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2009.

BRASIL, **Portaria GM nº 3214, de 08 de junho de 1978.** NR 4 – Serviços Especializados em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho. Disponível em: <http:// www.mte.gov.br>. Acesso em 11 de maio de 2009.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: Edufes, 2002.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO. **Estatuto**. Vitória, 2004.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO. **Regulamento da Organização Didática**. Vitória, 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto do Curso Técnico de Segurança do Trabalho**. Vitória, janeiro 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer**.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

COSTA, Maria Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação:** Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa:** novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Dossiê: Cotidiano Escolar. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas v. 28, n. 98, jan.-abr. 2007

FERREIRA, Rosilda Arruda. Sociologia da Educação: Uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento**. Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 7, p. 105-120, 2006.

FERRETTI, Celso José; OLIVEIRA, Maria Rita N. S; SILVA JR, João dos Reis (Org.). **Trabalho, Formação e Currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Método, métodos, contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003

GOODSON, Ivor F. **Currículo:** teoria e história**.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. São Paulo: Papirus, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto do Curso Técnico de Segurança do Trabalho Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA**. Vitória, agosto 2009.

JOLSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e Invenção.** São Paulo: Escrituras, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 21, 2002. Disponível em: <*w*ww.anped.org.br/.../RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 11 de jul. de 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LINHARES, Célia Frasão; GARCIA, Regina Leite. **Observando jardins no chão de escolas.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL CRISE DA RAZÃO E CRISE DA POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE, 2001, Rio de Janeiro. Universidade Federal Fluminense. p. 43-52.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermerval (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** São Paulo: Autores Associados, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Disciplinas e integração curricular:** história e políticas**.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. e Varela, Francisco. **A árvore do conhecimento.** São Paulo: PSY, 1995.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado:** questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005. PORTO, Tania Maria Esperon (Org.). **Redes em construção:** meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM Editora, 2003.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. In: **Educação e Realidade**. 19 (2), p. 95-114, jul.-dez. 1994.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA JÚNIOR, Armando. Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança. Disponível em: <www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/.../v3n1_res1.pdf>. Acesso em: 25 de jul. de 2009. Resenha de: ASSMANN, Hugo; e SUNG, Jung Mo. **Competência e Sensibilidade Solidária**. Cidade: editora, 2000.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, cidade, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul/dez 2007.

ROSA, Agostinho, et al. **Conscientização como uma linguagem diversificada**. Recife, 2005. Disponível em: <www.paulofreire.org.br>. Acesso em: 11 de jul. de 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Alacir de Araújo; BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Alguns Hibridismos Possíveis.** Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do curriculum escolar**. Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 159-186, fev. 1976.

ANEXO A – RESUMO DO PROJETO DO CURSO TÉCNICO DE SEGURANÇA DO TABALHO

CAPÍTULO 01 – JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

1.1 - JUSTIFICATIVA

O Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho (SESMT) criado em 1943 sob o respaldo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), época em que a regulamentação era palavra de ordem do governo getulista, passa hoje por uma situação de total reformulação. (...) os SESMT's precisam ser revigorados, dando lugar a um novo paradigma que contemple com eficiência as questões de segurança e saúde do trabalho.

(...) acreditamos no Técnico de Segurança do Trabalho, como vanguarda em termos de construção de um processo de melhorias contínuas na segurança e saúde do trabalhador, portadores que são de conhecimentos técnicos e sociais, e ainda, de habilidades que se alinhem com tendências prospectivas. Neste contexto, importante ressaltar que a atual Norma Regulamentadora – NR 4 da Portaria 3214/78 do Ministério do Trabalho e Emprego, obriga as empresas, em função do número de funcionários e do grau de risco, a manter em seu quadro de empregados o profissional Técnico de Segurança do Trabalho portador do diploma expedido por estabelecimento de ensino reconhecido. (...)

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo oferece o Curso Técnico de Segurança do Trabalho desde 1990. Em média o CEFETES diploma 35 técnicos de segurança por ano, o que não atende a necessidade do mercado, devido à maioria destes alunos cursarem em paralelos outros cursos de nível superior, ocorrendo um desvio da área. O Curso Técnico de Segurança do Trabalho é sempre um dos mais procurados no processo seletivo realizado pelo CEFETES, chegando a uma média de 14 candidatos por vaga, o que nos leva a concluir o grande interesse da nossa comunidade para essa profissão.

1.2 - OBJETIVOS

- Promover a adoção de meios e recursos técnicos administrativos e educacionais, capazes de criarem e desenvolverem ações prevencionistas de modo científico e técnico para sanar as deficiências das condições do ambiente de trabalho.
- Estimular e garantir um processo de contínuo autodesenvolvimento das técnicas prevencionistas de modo a assegurar maior participação dos empregados e dirigentes na redução de acidentes e a melhoria da produção, visando assim à promoção humana social e profissional.

CAPÍTULO 02 – REQUISITOS DE ACESSO

Os alunos poderão ser admitidos no curso técnico de Segurança do Trabalho do Centro Federal de Educação Tecnológica – ES - Vitória, através do Concurso Público ou Convênios apresentando como requisitos: Ter concluído o Ensino Médio, com as respectivas competências e habilidades ou estar cursando o Ensino Médio já tendo concluído a segunda série.

No caso da concomitância interna, o REGULAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA indicará os critérios de acesso.

CAPÍTULO 04 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

No Projeto de Educação da Escola vislumbra-se uma educação voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades capazes de formar o Cidadão Integral, crítico e agente de mudança social, afinado com o paradigma da Sociedade Contemporânea, dentro de uma perspectiva holística e construtora da própria história.
Nesse contexto, o técnico que pretendemos formar, não se constitui apenas de um trabalhador capaz de executar com eficiência e eficácia, os componentes técnicos de sua formação, mas que seja capaz de propor alternativas criativas, com iniciativa e criticidade, compreendendo o seu papel de cidadão, com direitos e deveres, numa sociedade que carece de valores como justiça e solidariedade e em constante transformação.

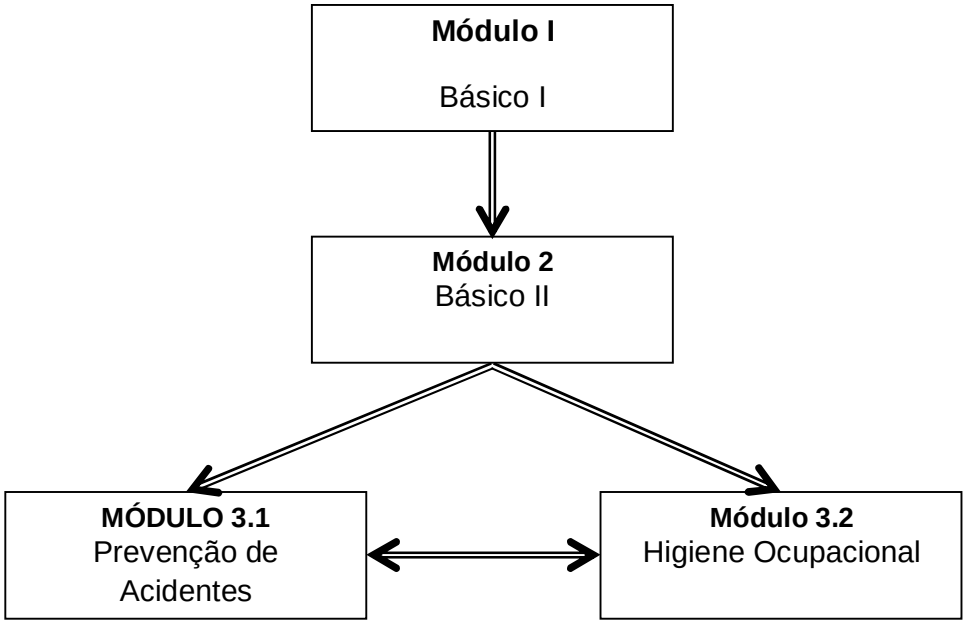
A Organização Curricular buscou contemplar os Princípios Norteadores da Reforma e o espírito humano e profissional para construir uma educação de qualidade que contribua para a formação de cidadãos agentes de mudança social, trabalhadores e construtores de uma sociedade mais justa e humana.

O Curso se constitui de quatro módulos onde foram incluídas as funções e sub-funções identificadas no processo produtivo da área da Saúde, contempladas as competências gerais divulgadas nacionalmente, as competências específicas que identificam o perfil do técnico para atender as demandas regionais, e o conjunto de respectivas habilidades e bases tecnológicas necessárias à formação do técnico de segurança do trabalho.

4.1 - ESTRUTURA GERAL

Em termos gerais a estruturação básica para o Curso de Segurança do Trabalho é constituída por 04 módulos e estágio supervisionado totalizando 1660 horas:

Módulo	**Carga Horária**
Básico I	300 horas
Básico II	300 horas
Prevenção de Acidentes	300 horas
Higiene Ocupacional	300 horas
Estágio Supervisionado	460 horas
Conclusão	1660 horas



4.2 - Estrutura Modular

A estrutura modular apresentada permite certificar o aluno após conclusão dos módulos 3.1 Prevenção de Acidentes e 3.2 Higiene Ocupacional, entretanto para certificação do curso Técnico de Segurança do Trabalho torna-se necessário concluir todos módulos observando o caminho determinado no item anterior.

Após cada módulo o aluno receberá um Certificado de Competências desenvolvidas. O Diploma de Técnico de Segurança do Trabalho será entregue mediante a conclusão de todos os módulos.

Cada componente curricular terá registrado itens pertinentes ao Planejamento Didático Pedagógico: competências/habilidades, conteúdos programáticos, estratégias de aprendizagem, recursos e avaliação (critérios e instrumentos), em formulário próprio.
Os módulos foram concebidos objetivando atender os princípios norteadores da Reforma da Educação Profissional, a saber:

a) Flexibilidade - Autonomia – Modularização

Objetivando atender as demandas do mundo produtivo, as especificidades de cada região e as necessidades do educando, mediante o perfil profissional identificado. A modularização, como modo de organização curricular facilita o atendimento a estas necessidades. Esse princípio foi atendido dentro das limitações que o MTB impõe sobre a profissão de Técnico de Segurança do Trabalho.

b) Empregabilidade/Laboralidade

Numa sociedade em constante mutação, novas funções surgem e outras desaparecem. O desenvolvimento tecnológico sinaliza para a necessidade de um profissional mais

polivalente, que se adapte e continue aprendendo, conquistando o seu espaço de modo a transitar com maior desenvoltura para atender as várias demandas de uma área profissional, posto que as fronteiras entre os postos de trabalho são cada vez mais tênues.

c) Contextualização/interdisciplinaridade

Os Componentes Curriculares como recortes da realidade, precisam buscar a contextualização sob pena de não atender as demandas do mundo produtivo e "formar para nada". O sentido dos componentes curriculares repousa na capacidade de contextualização de cada professor/educador. Os Componentes Curriculares não têm um fim em si mesmo, assim sendo, é preciso atribuir-lhes significado em consonância com a sua aplicação no mundo, o conhecimento em si tem natureza multidisciplinar e transversal, é esse conhecimento que se reveste de sentido e favorece a aprendizagem.

d) Estética da Sensibilidade

Na elaboração dos currículos de formação profissional buscamos imprimir uma visão capaz de apreender os sinais de reviravolta dos padrões de qualidade, diversidade de tendências e conceitos. A estética da sensibilidade permite intuir direções de forma antiburocrática e estimuladora da criatividade, beleza e ousadia em consonância com um mundo do trabalho menos desqualificante e repetitivo, que valorize mais a competência do trabalhador.
A estética da sensibilidade deve orientar a prática pedagógica de acordo com os valores da liberdade, criatividade, leveza, respeito à vida e intuição.

e) Política da Igualdade

Como expressão dos direitos básicos da cidadania - educação de qualidade e direito ao trabalho – mesmo que por si só não tenha o poder de gerar emprego, esse princípio auxilia a elaboração do currículo e a prática pedagógica, oportunizando ao aluno a apropriação do saber (igualdade de direitos considerando as diversidades econômico-culturais do indivíduo), reconhecendo e respeitando as diferentes capacidades e necessidades de aprendizagem (interesses, projetos de vida, etc.), valorizando o próprio trabalho e o dos outros para o bem comum.

f) Ética da Identidade

Embasados em todos os princípios citados, os currículos por competência possibilitam a construção de uma identidade junto ao educando e uma maior autonomia para gerenciar a sua vida profissional, trabalhando as condutas para fazer dos alunos defensores do valor da competência, do mérito, do gosto de buscar toda perfeição de que somos suscetíveis, sem favorecer uns em prejuízo de outros.

Módulo 01 – Básico I

Módulo 01 – Básico I			
Disciplinas	**C.H.**	**Aulas/Semestre**	**Aulas/Semana**
Direito Aplicado	48	64	04
Fundamentos da Administração	48	64	04
Psicologia do Trabalho	48	64	04
Estatística Aplicada	48	64	04
Informática Aplicada	48	64	04
Fundamentos da Segurança do Trabalho e Higiene Ocupacional	60	80	05
Total	**300**	**400**	**25**

Competências:

- Estabelecer relação entre o trabalho e a saúde do trabalhador e compreender as interfaces com o meio ambiente;
- Analisar o papel do trabalho dentro da sociedade;
- Identificar e relacionar os aspectos econômicos, sociais e tecnológicos que compõem os processos laborais e que interferem na qualidade de vida;
- Desenvolver e viabilizar procedimentos técnicos e administrativos voltados para elevação do nível da qualidade de vida;
- Analisar, interpretar e avaliar os impactos da legislação Previdenciária e Trabalhista do país;
- Assessorar na composição, eleição, formação e desenvolvimento do trabalho da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes;
- Estabelecer critérios para escolha de Equipamentos de Proteção Individual;
- Definir indicadores relevantes: taxa de freqüência, taxa de gravidade, absenteísmo, doenças ocupacionais;
- Reconhecer as características psicofisiológicas dos trabalhadores e a natureza do trabalho;
- Adequar a legislação ao empreendimento sob análise, procurando manter as políticas administrativas desta;

- Identificar a necessidade de sinalização nos ambientes de trabalho e propor a adoção da mesma;
- Estabelecer comunicações interpessoais;
- Elaborar e implantar um sistema de documentação em Saúde e Segurança do Trabalho, de acordo com o porte da empresa;
- Verificar a aplicação dos aportes financeiros para os serviços de SST;
- Conhecer os softwares básicos para desenvolver atividades de planejamento, acompanhamento e preparação de relatórios para segurança do trabalho;
- Identificar e aplicar legislação referente aos direitos e deveres do trabalhador.

Habilidades:

- Desenvolver e viabilizar procedimentos técnicos administrativos voltados para a elevação do nível de qualidade de vida;
- Interpretar e compatibilizar a política administrativa da instituição e as disposições legais de segurança e saúde do trabalho;
- Utilizar instrumentos adequados à observação técnica, medição, determinação de amostras e cálculos de probabilidade;
- Avaliar a procedência do referencial legal das normas regulamentadoras e estimular suas aplicações;
- Classificar e identificar os riscos ambientais;
- Realizar investigação e análise de acidente;
- Manter atualizado o Sistema de Saúde e Segurança do Trabalho com referencias às atualizações da legislação Trabalhista e Previdenciária;
- Aplicar os requisitos da legislação Previdenciária e Trabalhista do país;
- Aplicar estatísticas nos dados gerados na área de estudo;
- Calcular custos de acidentes;
- Manipular os principais softwares utilizados na editoração de textos, planilhas, apresentação de trabalhos e de navegação na internet;
- Elaborar relatórios de investigação e análise de acidentes;
- Manter organizado banco de dados;

- Desenvolver adequado nível de comunicação com os trabalhadores;
- Elevar o nível de compromisso para a segurança e saúde do trabalho;
- Analisar comportamentos relacionando-os aos fatores pessoais de insegurança;
- Desenvolver percepção de comportamentos predisponentes a acidentes;
- Comunicar aos trabalhadores sobre os efeitos resultantes à exposição de agentes agressivos;
- Estabelecer um guia de intervenção que promova atitudes corretas e comportamentos adequados em relação à saúde e segurança do trabalho.

Bases Tecnológicas:

- Fundamentos e Técnicas de Higiene e segurança do Trabalho;
- Psicologia do trabalho;
- Agentes agressivos e efeitos no homem;
- Técnicas de comunicação para grupos;
- Comportamento das comunidades e grupos sociais;
- Princípios de Administração e Economia;
- Direito Aplicado;
- Princípios de Ciências Política;
- Estatística Aplicada;
- Organização do Trabalho Relações Interpessoais;
- Informática;
- Legislação sobre Segurança e Medicina do Trabalho.

Módulo 02 – Básico II

Módulo 02 – Básico II			
Disciplinas	**C.H.**	**Aulas/Semestre**	**Aulas/Semana**
Processos Industriais	36	48	03
Fundamentos de Mecânica	36	48	03
Fundamentos de Metalurgia e Materiais	36	48	03
Fundamentos de Construção Civil	36	48	03
Fundamentos de Eletrotécnica	36	48	03
Técnicas de Didática e Pesquisa	36	48	03
Desenho Técnico	36	48	03
Prevenção e Controle de Perdas	48	64	04
Total	**300**	**400**	**25**

Competências:

- Inter-relacionar comunicação e educação;
- Distinguir os valores que permeiam os processos educativos aplicados à comunicação;
- Reconhecer e avaliar as convenções e cultura prevencionista do país e sua região;
- Compreender os impactos das tecnologias nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e nas relações sociais;
- Classificar, selecionar e aplicar metodologias de análise de riscos;
- Identificar os riscos sob ótica de probabilidade e conseqüência dos mesmos;
- Reconhecer área, recursos e fluxos dos locais de trabalho;
- Identificar os equipamentos e instalações como fator de perdas;
- Analisar e avaliar as perdas de um sistema;
- Identificar variáveis relevantes em processos e procedimentos;
- Avaliar os impactos das tecnologias nos processos de produção, buscando reduzir os riscos oriundos dos novos processos;

- Conhecer fundamentos de desenho técnico e arquitetônico;
- Planejar e executar programas e projetos de análises de riscos, estabelecendo metas, cronogramas, custos e procedimentos de avaliação.

Habilidades:

- selecionar os recursos audiovisuais para uma apresentação oral;
- Preparar e realizar apresentações orais em cursos, treinamentos e palestras de saúde e segurança do trabalho;
- Utilizar adequadamente os recursos audiovisuais em suas apresentações;
- Utilizar métodos e técnicas de comunicação que estimulam o raciocínio, a experimentação, a cooperação e a solução de problemas;
- Aplicar recursos expressivos das diferentes linguagens de comunicação de acordo com as condições do receptor;
- Descrever e identificar os riscos ambientais existentes nos diversos processos e atividades laborais;
- Informar aos trabalhadores sobre erros de execução e de omissão, enfatizando o desconhecimento dos riscos;
- Interpretar e desenhar plantas e croquis;
- Compreender terminologias técnicas utilizadas em áreas fins.

Bases Tecnológicas:

- Fundamentos e técnicas de apresentação oral e utilização de recursos audiovisuais;
- Características dos recursos audiovisuais;
- Conhecimento de informática para uso em apresentações;
- Tratamento de Informações técnicas;
- Risco no trabalho;
- Técnicas de estruturação de campanhas, cursos e palestras educativas sobre segurança do trabalho;
- Guia de intervenção em saúde e segurança do trabalho;
- Teoria de risco e perigo;

- Característica de processo de trabalho;
- Técnicas de identificação e análise de risco;
- Técnicas de prevenção e controle de perdas;
- Técnicas de vulnerabilidade de pessoas e instalações;
- Método e técnicas de pesquisa;
- Processo de confiabilidade de equipamentos e pessoas;
- Desenho Técnico;
- Fundamentos de eletricidade, mecânica, materiais e construção civil.

Módulo 3.1 – Prevenção de Acidentes

Módulo 3.1 – Prevenção de Acidente			
Disciplinas	**C.H.**	**Aulas/Semestre**	**Aulas/Semana**
Segurança do Trabalho na Construção Civil e Mineração	48	64	04
Segurança do Trabalho na Atividade Industrial	48	64	04
Segurança do Trabalho na Atividade de Transporte	48	64	04
Segurança do Trabalho na Atividade Rural	24	32	02
Projetos e Instalações Aplicados	48	64	04
Prevenção e Controle de Sinistro	48	64	04
Sistema de Gestão de Segurança e Saúde do Trabalho	36	48	03
Total	**300**	**400**	**25**

Competências:

- Identificar e monitorar a proteção ativa existente na empresa e reconhecer as características da proteção passiva;
- Dimensionar a quantidade necessária de unidades extintoras para instalação nos locais selecionados anteriormente;
- Elaborar projeto de sinalização para identificação da proteção ativa;
- Elaborar simulações e vivências práticas de combate a incêndio;
- Reconhecer o caráter aleatório e não determinístico dos fenômenos;
- Conhecer e identificar os elementos de um plano de emergência;
- Dimensionar e especificar os recursos materiais e humanos necessários para os planos de emergência;
- Planejar e organizar o trabalho de modo que as emergências sejam contornadas num período curto de tempo;
- Formular estratégias para implantação dos programas necessários;
- Definir prioridades para os aspectos e impactos de segurança e saúde ocupacional e ambiental;
- Avaliar os impactos das tecnologias nos processos de produção, buscando reduzir os riscos oriundos dos novos processos;
- Analisar as conseqüências dos riscos, principalmente em incêndios, explosão e vazamentos;
- Confrontar opiniões, pontos de vista e teorias na elaboração dos programas e projetos;
- Avaliar rotinas, protocolos de trabalho, instalações e equipamentos;
- Interpretar plantas, desenhos e croquis de uma organização, tendo como foco os ambientes de trabalho;
- Estabelecer critérios para escolha de Equipamentos de Proteção Individual, e de combate a incêndio;
- Avaliar o desempenho do Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e em Medicina do Trabalho;
- Avaliar o cumprimento das cláusulas contratuais de SST nos serviços de terceiros;
- Avaliar a forma sistêmica da atuação da SST no processo de trabalho;

- Elaborar, avaliar e revisar políticas e programas de SST;

- Avaliar as análises e investigações de acidentes, doenças e incidentes e avaliar a integração da SST com outros sistemas de gestão existentes na empresa.

Habilidades:

- Constituir a brigada de incêndio estabelecendo as funções e responsabilidades dos seus membros para que possam atuar de forma articulada e eficiente na ocorrência do sinistro;

- Elaborar, coordenar e aplicar um plano de emergência com simulações periódicas, estabelecendo ações para o caso de acidentes do trabalho, vazamentos de contaminantes químicos e físicos, desabamento, inundações;

- Elaborar programa de brigada de incêndio e realiza treinamentos específicos sobre combate de incêndio;

- Exercer liderança no processo de atendimento ao sinistro;

- Utilizar os métodos e técnicas de combate ao incêndio;

- Implantar o programa de prevenção de riscos;

- Realizar entrevistas para levantamento das condições de trabalho (estatísticas de acidentes e doenças do trabalho);

- Programar treinamentos para direção defensiva e transporte de materiais perigosos;

- Estabelecer funções e responsabilidades dos membros da equipe de emergências;

- Tratar situações de emergência minimizando perdas;

- Implantar ações corretivas;

- Integrar o Sistema de Gestão de Saúde e Segurança do Trabalho com os outros segmentos e sistemas da empresa;

- Manter um canal de informação com os trabalhadores em que estejam listados os riscos profissionais que possam originar-se nos locais de trabalho e as formas de prevenção a eles;

- Implantar e acompanhar programas oficiais de Saúde e Segurança do Trabalho;

- Aplicar técnicas seguras de transporte, movimentação, armazenagem e manuseio de materiais;

- Elaborar e manter comunicação interna entre vários níveis e funções de organização e responder e manter um controle de recebimento de documentos externos;

- Formatar programas de segurança e saúde ocupacional em nível institucional;
- Realizar inspeções e auditoria em' Saúde e Segurança do Trabalho;
- Acompanhar inspeções/fiscalizações externas, disponibilizando documentos;
- Executar procedimentos técnicos que contenham controles mitigadores para ações potenciais de acidente do trabalho;
- Coordenar os trabalhos do setor de segurança do trabalho;
- Elaborar check list para inspeção e lista da verificação para auditoria;
- Preparar um plano de auditoria para a realização de verificações sistêmicas;
- Elaborar relatório de auditoria e planos de ação para as ações corretivas necessárias;
- Aplicar técnicas, critérios, evidências e conclusões de uma auditoria;
- Verificar a eficácia do sistema de saúde e segurança do trabalho, identificando falhas, boas práticas e promover a melhoria contínua;
- Realizar inspeções e auditorias de saúde e segurança do trabalho;
- Analisar projetos relacionando-os com as exigências legais da área de segurança e saúde do trabalho.

Bases Tecnológicas:

- Normas Técnicas nacionais e internacionais;
- Proteção ativa e passiva;
- Teoria de propagação do fogo;
- Classes de incêndio;
- Métodos de extinção do fogo;
- Equipamentos de combate ao incêndio e de detecção e alarme;
- Ações da Defesa Civil e do Corpo de Bombeiros;
- Noções básicas de explosividade;
- Legislação do Corpo de Bombeiros;
- Normas, Leis, Decretos;

- Tecnologia e prevenção de combate a incêndio;
- Atuações de companhias de seguros;
- Segurança do Trabalho;
- Higiene, segurança e medicina do Trabalho;
- Inflamabilidade e explosividade;
- Fundamentos de confiabilidade;
- Procedimentos básicos de emergência;
- Técnicas de direção defensiva;
- Equipamentos de detecção de alarme;
- Técnicas de abandono de área;
- Ações da Defesa Civil, do Departamento de Trânsito e do Corpo de Bombeiros;
- Segurança no trânsito;
- Características dos programas de prevenção;
- Elementos do sistema de gestão;
- Características de uma política de SST;
- Técnicas de planejamento das ações;
- Parâmetros para uma análise crítica do sistema;
- Noções de desenho Técnico;
- Legislação trabalhista;
- Estatística aplicada a Saúde e Segurança no Trabalho;
- Perícias e fiscalizações administrativas judiciais e outras pertinentes à área de Segurança e Saúde Ocupacional;
- Técnicas de gerenciamento;
- Fundamentos e técnicas de análise de orçamentos e propostas de serviços e SST;

- Bases legais (legislação reguladora das relações profissionais, das condições de produção e de consumo) e ferramentas de negociação de gestão de contratos típicos com terceiros em que sejam necessários clausulas de SST;
- Técnicas de elaboração de mapas de riscos;
- Técnicas de cadastro e classificação de acidentes;
- Características técnicas de equipamentos de proteção coletiva e individual;
- Metodologia de planejamento e gestão;
- Políticas de saúde e segurança do trabalho e políticas públicas e privadas nas áreas de meio ambiente, qualidade de vida, produtividade, qualidade dos produtos e serviços e outras pertinentes;
- Confiabilidade dos Sistemas;
- Perfil de responsabilidade do auditor;
- Procedimentos, processos e técnicas de auditoria.

Módulo 3.2 – Higiene Ocupacional

Módulo 3.2 – Higiene Ocupacional			
Disciplinas	**C.H.**	**Aulas/Semestre**	**Aulas/Semana**
Agente de Risco Físico I	36	48	03
Agente de Risco Físico II	48	64	04
Agente de Risco Químico	84	112	07
Medicina Trabalho e Biossegurança	48	64	04
Ergonomia	48	64	04
Gestão Ambiental	36	48	03
Total	**300**	**400**	**25**

Competências:

- Planejar e executar programas de riscos ambientais, estabelecendo metas, cronogramas, custos e procedimentos de avaliação;
- Formular estratégias para implantação dos programas necessários;
- Elaborar programas de eliminação e controle de riscos ambientais;
- Definir prioridades para os aspectos e impactos de segurança e saúde ocupacional e ambiental;
- Confrontar opiniões, pontos de vista e teorias na elaboração dos programas e projetos;
- Conhecer e situar a empresa no contexto global;
- Interpretar o conteúdo do trabalho, tomando como base: a distribuição do trabalho, execução das tarefas, relações sociais e o posto de trabalho;
- Identificar carga física, mental e psíquica nas tarefas realizadas na organização;
- Estruturar e desenvolver avaliações ergonômicas nos ambientes de trabalho;
- Avaliar rotinas, protocolos de trabalho, instalações e equipamentos;
- Analisar normas de produção, o modo operatório, a exigência de tempo, a determinação do conteúdo, do tempo, o ritmo de trabalho e o conteúdo das tarefas;
- Criar mecanismo para antecipação dos riscos para o ingresso de novas tecnologias na empresa;
- Mensurar o impacto de uma nova tecnologia num processo de trabalho;
- Estabelecer relação entre o trabalho e a saúde do trabalhador e compreender as interfaces com o meio ambiente;
- Formular hipóteses sobre os fatos que ocorrem na natureza ou sobre as possíveis relações existentes entre eles;
- Identificar os riscos ergonômicos existentes nos ambientes;
- Conhecer as técnicas, normas e metodologia de avaliação dos riscos ergonômicos;
- Identificar o impacto dos processos produtivos e demais contextos relevantes nas atividades laborais;
- Estabelecer relação entre riscos ambientais e doenças ocupacionais;

- Atuar como cidadão na prestação de primeiros socorros a vítimas de acidentes ou mal súbito visando manter a vida e prevenir complicações até a chegada de atendimento médico;

- Avaliar a vítima com vistas a determinar as prioridades de atendimento em situações de emergência e trauma.

Habilidades:

- Informar aos trabalhadores sobre os efeitos resultantes à exposição de agentes agressivos;

- Elaborar pareceres técnicos;

- Verificar a eficácia das ações de controle de riscos ambientais;

- Realizar avaliação qualitativa e quantitativa dos riscos;

- Aplicar princípios ergonômicos na realização dos trabalhos;

- Realizar diagnóstico da empresa em relação à saúde e segurança do trabalho, interpretando a informação obtida nos levantamentos de dados;

- Preparar questionário de avaliações sobre as condições de trabalho;

- Colaborar com outros programas da organização que visem à programação e preservação da saúde do conjunto de trabalhadores;

- Executar procedimentos técnicos que evitam patologias geradas por agentes ambientais;

- Executar procedimentos técnicos que contenham controles mitigadores para ações potenciais de acidentes do trabalho e doenças do trabalho e ocupacionais;

- Realizar entrevistas para levantamento das condições de trabalho (estatística de acidentes e doenças do trabalho);

- Aplicar princípios e normas de conservação de recursos não-renováveis e de preservação do meio ambiente;

- Reportar os resultados da saúde e segurança do trabalho à direção e divulgar os resultados entre os funcionários;

- Identificar, avaliar e analisar riscos ambientais;

- Definir estratégias de avaliação;

- Manusear aparelhagem de medição dos agentes ambientais;

- Interpretar resultados de avaliação;

- Prestar primeiros socorros às vítimas de acidentes ou mal súbito observando a escala de prioridades preconizada para o atendimento;
- Providenciar socorro médico e/ou realizar imobilização e transporte adequado da vítima;
- Realizar análises ergonômicas em postos de trabalho.

Bases Tecnológicas:

- Normas Técnicas Nacionais e Internacionais;
- Noções básicas de explosividade;
- Normas, leis e decretos;
- Higiene, segurança e medicina do trabalho;
- Inflamabilidade e explosividade;
- Metodologia de avaliação;
- Fundamentos de psicologia do trabalho;
- Noções de epidemiologia;
- Estatística aplicada;
- Características dos programas de prevenção;
- Técnicas de educação ambiental;
- Fundamentos e técnica de higiene do trabalho;
- Confiabilidade de documentos;
- Ergonomia;
- Sistema de gestão ambiental;
- Metodologia e planejamento de gestão;
- Política de saúde e segurança do trabalho e política públicas e privadas nas áreas de meio ambiente, qualidade de vida, produtividade, qualidade dos produtos e serviços e outros pertinentes.

4.3 – ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A atividade, estágio supervisionado, será desenvolvida em Empresas Públicas e Privadas que mantêm o Serviço Especializado de Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho ou em empresa prestadora de serviços na área de Segurança, Higiene e Medicina do Trabalho.

O estágio terá configuração de procedimento consolidador da teoria e prática profissional, e deverá ser acompanhado, orientado e supervisionado por Engenheiros de Segurança do Trabalho ou Técnicos de Segurança do Trabalho.

A empresa concedente deverá apresentar um programa de estágio relatando as principais atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário. Essas atividades deverão ser compatíveis

com o Curso Técnico em Segurança do Trabalho. O estágio só será autorizado após análise e aprovação do programa pela Coordenadoria do curso Técnico de Segurança do Trabalho do CEFETES.

A avaliação do estágio envolverá processo sistematizado, mediante a utilização de técnicas e instrumentais específicos, fundamentada na observação direta do desempenho do aluno, pelo profissional orientador, tendo como centro o julgamento dos seguintes aspectos definidos como críticas de avaliação:

- cumprimento da carga horária mínima de 460 (quatrocentos e sessenta) horas;

- rendimentos, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes pertinentes às técnicas de trabalho relativas à ocupação.

Após a conclusão dos módulos básicos, o aluno poderá realizar o estágio supervisionado durante o estudo de qualquer um dos módulos oferecidos.

O CEFETES manterá convênio com empresas que atendam as exigências para o desenvolvimento do estágio supervisionado.

CAPÍTULO 05 – CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES

I) Após o processo de seleção ou convênio, os alunos que apresentarem **comprovação de estudos em Instituições Formais de Ensino ou experiências profissionais anteriores**, poderão requerer o aproveitamento dos mesmos desde que não fira o perfil profissional de conclusão de cada módulo, cujos critérios e procedimentos são :

a) **Para o aproveitamento de estudos em Instituições Formais**:

Análise de currículo a ser realizada por comissão composta por professores do módulo e membro da NGP (Núcleo de Gestão Pedagógica), conforme ROD (Regulamento da Organização Didática).

b) **Para o aproveitamento de experiências anteriores adquiridas no exercício profissional comprovado**:

Análise dos documentos apresentados pelo aluno oriundos de sua experiência profissional (Carteira de Trabalho, Declarações e outros) e, avaliação das competências por comissão composta de professores do módulo e NGP (Núcleo de Gestão Pedagógica), conforme os critérios de avaliação instituídos pelo CEFETES.

II) Aproveitamento de estudos para fins de certificação externa (aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores de pessoas não matriculadas no CEFETES):

- A certificação de competências, neste caso, depende de regulamentação específica do CNE (Conselho Nacional de Educação), que será disponibilizada após a sua homologação através do órgão competente.

CAPÍTULO 06 - CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação, como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, deverá ser concebida no seu caráter diagnóstico, contínuo e processual e priorizar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, com verificação de Competências e Habilidades atingidas / desenvolvidas através de instrumentos diversificados, tais como: execução de projetos, relatórios, trabalhos individuais e em grupo, fichas de observação onde procedimentos do mundo do trabalho poderão ser simulados e efetuados registros das competências e habilidades demonstradas nessas situações de aprendizagem e avaliação, planejadas durante a execução de cada módulo. O registro dessa avaliação poderá ser efetivado através de conceitos ((Excelente – Muito Bom – Bom – Razoável – Em Desenvolvimento), definidos a partir de critérios de excelência do módulo / curso.

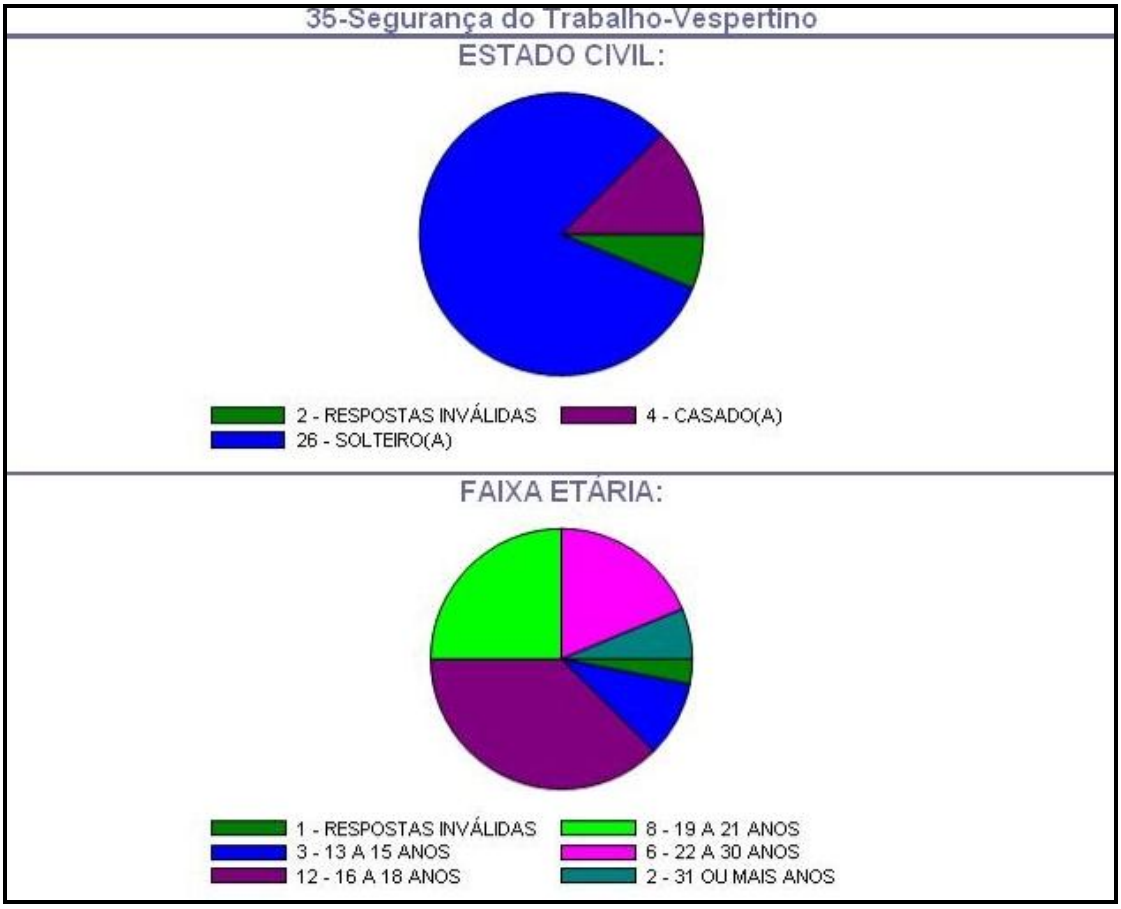
A recuperação paralela se dará com base nos registros de acompanhamento e observação do professor e dos resultados dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação aplicados. Quando o aluno não atingir as competências técnicas, o mínimo exigido em cada módulo, a sua Progressão se dará nos moldes definidos pelo CEFETES. A ficha de Acompanhamento dos alunos, explicitará o processo de aquisição das Competências/Habilidades e os estudos posteriores necessários para tangê-las.

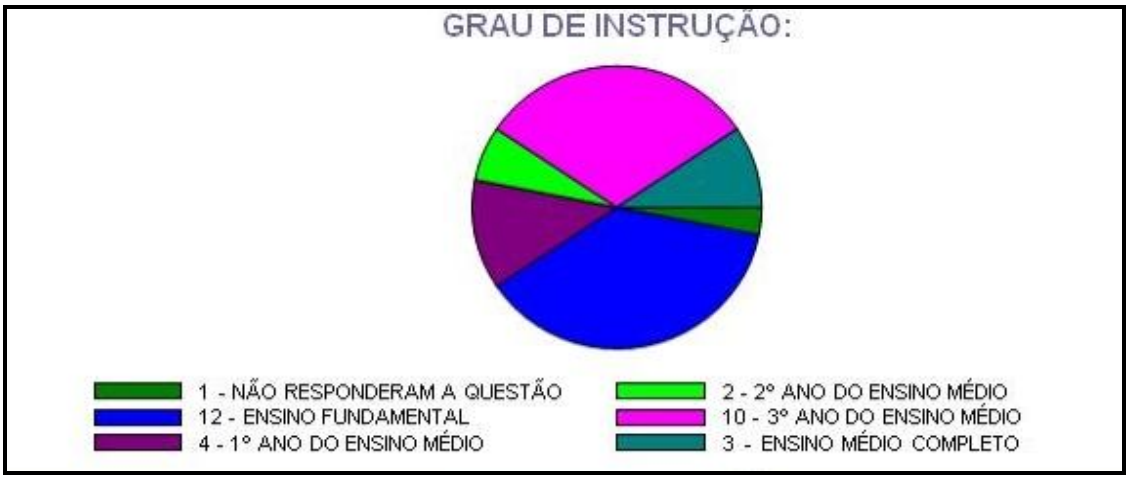
A metodologia de trabalho para o desenvolvimento de Competências pode ser adotada também para a recuperação do aluno no processo, compreendendo o trabalho diversificado com a turma e a ênfase na aquisição de valores (habilidades atitudinais), necessários ao trabalho em grupo e desenvolvimento pessoal como: cooperação, responsabilidade, assiduidade, etc.

No trabalho de avaliação por Competências, identificar as competências e habilidades não atingidas é fundamental. Para isso é preciso recorrer aos Registros de Acompanhamento e buscar o comprometimento do aluno com a sua própria aprendizagem, esclarecendo os objetivos e finalidades da avaliação, para que ele se aproprie do significado da tarefa que irá realizar. A apropriação do significado da avaliação pelo aluno, como etapa diagnóstica e sinalizadora de novos rumos, desmitificará “à hora da prova” e o conduzirá ao comprometimento com a própria aprendizagem, contribuindo para a melhoria do processo e conseqüente produtividade.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO

ALUNOS INGRESSANTES ANO: 2008/1


35-Segurança do Trabalho-Vespertino
ESTADO CIVIL:
2 - RESPOSTAS INVÁLIDAS
4 - CASADO(A)
26 - SOLTEIRO(A)
FAIXA ETÁRIA:
1 - RESPOSTAS INVÁLIDAS
8 - 19 A 21 ANOS
3 - 13 A 15 ANOS
6 - 22 A 30 ANOS
12 - 16 A 18 ANOS
2 - 31 OU MAIS ANOS


GRAU DE INSTRUÇÃO:
1 - NÃO RESPONDERAM A QUESTÃO
2 - 2º ANO DO ENSINO MÉDIO
12 - ENSINO FUNDAMENTAL
10 - 3º ANO DO ENSINO MÉDIO
4 - 1º ANO DO ENSINO MÉDIO
3 - ENSINO MÉDIO COMPLETO

QUAL A ATIVIDADE DE LAZER QUE VOCÊ MAIS PRATICA?
1 - NÃO RESPONDERAM A QUESTÃO
1 - VIAGEM
10 - LEIURA
3 - CINEMA
3 - PRAIA
3 - SHOPPING
9 - ESPORTES
2 - NENHUMA
VOCÊ ACESSA A INTERNET:
1 - NÃO RESPONDERAM A QUESTÃO
12 - EM SUA RESIDÊNCIA
3 - NA ESCOLA
11 - OUTROS
5 - NÃO TENHO ACESSO À INTERNET

QUAL O PRINCIPAL MOTIVO QUE O LEVOU A OPTAR PELO CURSO?
1 - NÃO RESPONDERAM A QUESTÃO
1 - IMAGEM DA ESCOLA PERANTE A...
4 - PREPARAÇÃO PARA INGRESSO N...
26 - PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

QUAL O TIPO DE LEITURA QUE VOCE MAIS PRATICA?
1 - NÃO RESPONDERAM A QUESTÃO
1 - REVISTAS NÃO TÉCNICAS
1 - NENHUM
10 - JORNAIS
11 - LIVROS
8 - INTERNET
QUAL O TIPO DE ATIVIDADE QUE VOCÊ EXERCE?
1 - NÃO RESPONDERAM A QUESTÃO
1 - ESTAGIÁRIOS
3 - SERVIÇOS
2 - COMÉRCIO
5 - AUTÔNOMO
20 - NÃO TRABALHO

ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR

Curso: Técnico Pós Médio Modular de Segurança do Trabalho

MÓDULO 1 – BÁSICO I			
Disciplinas	**C.H.**	**Aulas/Semestre**	**Aulas/Semana**
Direito Aplicado	48	64	04
Fundamentos da Administração	48	64	04
Psicologia do Trabalho	48	64	04
Estatística	48	64	04
Estatística Aplicada	48	64	04
Informática Aplicada	48	64	04
Fundamentos da Segurança do Trabalho e Higiene Ocupacional	60	80	05
TOTAL	**300**	**400**	**25**
MÓDULO 2 – BÁSICO II			
Disciplinas	**C.H.**	**Aulas/Semestre**	**Aulas/Semana**
Processos Industriais	36	48	03
Fundamentos de Mecânica	36	48	03
Fundamentos de Metalurgia e Materiais	36	48	03
Fundamentos de Construção Civil	36	48	03
Fundamentos de Eletrotécnica	36	48	03
Técnicas de Didática e Pesquisa	36	48	03
Desenho Técnico	36	48	03
Prevenção e Controle de Perdas	48	64	04
TOTAL	**300**	**400**	**25**
MÓDULO 3			
Módulo 3.1 – Prevenção de Acidentes			
Disciplinas	**C.H.**	**Aulas/Semestre**	**Aulas/Semana**
Seg. Trabalho na Construção Civil e Mineração	48	64	04
Seg. Trabalho na Atividade Industrial	48	64	04
Seg. Trabalho na Atividade de Transporte	48	64	04
Seg. Trabalho na Atividade Rural	24	32	02
Projetos e Instalações Aplicada	48	64	04
Prevenção e Controle de Sinistro	48	64	04
Sistema de Gestão de Segurança e Saúde do Trabalho	36	48	03
TOTAL	**300**	**400**	**25**
Módulo 3.2 – Higiene Ocupacional			
Disciplinas	**C.H.**	**Aulas/Semestre**	**Aulas/Semana**
Agente de Risco Físico I	48	64	04
Agente de Risco Físico II	36	48	03
Agente de Risco Químico	84	112	07
Medicina Trabalho e Biosegurança	48	64	04
Ergonomia	48	64	04
Gestão Ambiental	36	48	03
TOTAL	**300**	**400**	**25**
CARGA HORÁRIA	**1200 horas**		
CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO	**460 horas**		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	**1660 horas**		

ANEXO D - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS / PROFESSORES

Questões para a Entrevista:

1- Quais as suas impressões sobre o Curso Técnico de Segurança do IFES – Campus Vitória?

2- Quais questões precisam ser discutidas em relação ao curso?

3- Como você percebe o currículo do curso?

4- Como você percebe a relação entre mercado de trabalho e formação profissional?

1) Professor A

- *Minhas impressões sobre o curso* - Eu acho que o curso procura na medida do possível se inserir no mercado de trabalho atuando como um suporte técnico às mais variadas atividades econômicas do mercado. Nosso curso se adapta a indústria alimentícia, indústria siderúrgica, indústria hospitalar, e todas as outras indústrias que se possa imaginar. Nós temos penetração em quase todas as áreas do conhecimento como atividade de apoio, apoio técnico. Nós não somos produção, nós não fazemos parte da produção. Nós gerenciamos risco em cima de todas as atividades econômicas presentes no mercado de trabalho. Por exemplo: até uma instituição de ensino, seja ela pública ou particular, até neste tipo de atividade, cujo grau de risco é 2 é necessário a presença do técnico em segurança do trabalho. A necessidade do nosso profissional é de acordo com o grau de risco da atividade econômica específica e a quantidade de profissionais presentes em cada empresa, dentro de cada atividade econômica específica. Eu vejo que há necessidade de técnicos de segurança do trabalho em quase todos os lugares que nós possamos imaginar. O curso procura então dar este suporte técnico em termo de conhecimentos de prevenção de riscos ambientais. O nosso aluno é capaz de sair do curso e poder detectar quais são as fontes de riscos ambientais que agridem a integridade física do trabalhador, todos os trabalhadores de uma forma geral, reconhecer esses riscos, reconhecer a fonte onde este risco é gerado, reconhecer estes riscos de forma qualitativa, sem instrumentação nenhuma, sem nenhum tipo de medição, e reconhecer também estes riscos de forma quantitativa, com medições, e compará-los aos níveis de ação e aos limites de tolerância permitidos pela lei; e, ver se aquele agente nocivo agride o trabalhador de uma forma moderada, substancial, tolerável ou intolerável, são os quatro níveis de risco. Ao se conhecer a situação destes agentes nocivos incidentes em cima do trabalhador, o nosso profissional, recém formado técnico de segurança do trabalho, tem condições mínimas de propor soluções através de implantação de proteções coletivas, e/ou individuais. O nosso primeiro enfrentamento é em

cima de proteções coletivas, depois, se não houver, nem viabilidade técnica, nem condições financeiras, nós partimos para as proteções individuais. Eu costumo dizer para o meu aluno que é 'a segurança do séc. XVII', é o protetor auricular, é o capacete, são os óculos de segurança, a botina; ninguém gosta disso porque ninguém nasceu com isso no corpo; seria interessante investirmos em sistema de despoeiramento, enclausuramento de máquinas com relação a ruído, e outras coisas mais, e dando manutenção naquilo que é necessário, ou seja, investir pesadamente na prevenção de máquinas, equipamentos e instalações, cuidar do meio ambiente do trabalho, e não somente proteger o indivíduo em si. Protegendo o ambiente do trabalho você estará necessariamente protegendo coletivamente todos os indivíduos presentes neste ambiente de trabalho. E ao solucionar os problemas ambientais sugerindo melhorias em termos de higiene, conforto, limpeza de locais de trabalho, o nosso técnico não para por aí a sua atuação, ele continua para poder, de forma permanente, fazer o controle e o monitoramento dessa área, para que a mesma não volte a situações anteriores e, que volte, novamente a agredir a integridade física e a saúde ocupacional do trabalhador. Eu acho que o nosso aluno sai com esse mínimo de conhecimento: detectar o tipo de agente nocivo à saúde do trabalhador, detectar a fonte de onde ele está sendo gerado, propor melhorias, sugestões de melhorias diárias de ambientes de trabalho e fazer o controle e o monitoramento dessas áreas permanentemente.

- *Questões a serem discutidas* - De repente nós poderíamos discutir a inserção, ou não, de uma ou outra disciplina, por exemplo, redação técnica, que eu acho básico. O nosso profissional é um "profissional dissertativo". Ele tem que se reportar à sua chefia imediata de forma dissertativa. E infelizmente a maioria dos nossos alunos não gosta de questões dissertativas. Eu, por exemplo, sou um professor que dou mais valor a esse tipo de questão, mas o aluno não gosta muito porque a maioria escreve pouco, devido também a que o nível de leitura deles também é baixo, eles lêem pouco, todo aluno que lê pouco acaba escrevendo pouco também, ou então não sabendo escrever, então uma coisa gera a outra, um problema gera o outro, mas, disciplinas como redação técnica, que é uma, colocação de certas disciplinas na grade curricular do curso como um todo, isso pode ser modificado, por exemplo, a minha disciplina "Segurança na construção civil e mineração", ela pode ser colocada, por exemplo, depois de "Riscos químicos", porque, em "Riscos químicos" os alunos aprendem como medir, como fazer um PPRA, em cima de agentes químicos, produtos químicos, gases, vapores, e tudo que envolve o processo químico, e, na minha disciplina, eles já teriam o conhecimento básico destas medições para poder estruturar o PCMAT, que é um documento de gerenciamento de riscos para obras civis. Da forma como está atualmente a minha disciplina vem antes de riscos químicos, então eles não tem base

de medição para poder fazer o meu PCMAT, então eles fazem o PCMAT de uma forma qualitativa e não quantitativa.

- *Como percebe o currículo do curso* - Eu tenho percebido da seguinte forma, desde que eu entrei na instituição, dia 05/10/2004, nós seguimos o mesmo currículo, o mesmo conteúdo programático de todas as disciplinas, daquela época até agora, e neste meio tempo nós não nos reunimos ainda para tentar que se modificasse uma ou outra disciplina, no caso, alguma disciplina que poderia ser inserida, outra que poderia ser retirada, como a inserção de redação técnico, inglês técnico, que seria uma outra disciplina interessante para se inserir num curso técnico de segurança do trabalho porque volta e meio o técnico de segurança ele pode estar às voltas com um manual técnico em língua inglesa, e na hora de traduzir este manual que seria interessante conhecimentos básicos de inglês técnico, por exemplo. E eu vejo por um outro lado também, como eu já disse anteriormente, a colocação de certas disciplinas nos diferentes módulos do curso, que é uma outra discussão quem nós temos que ter em nossa coordenação, até agora ela não foi feita ainda, mas há um planejamento e há quase que uma consciência coletiva dentro da nossa coordenação de que nós precisamos nos sentar para poder estruturar novamente todo este curso e adaptá-lo a uma modernidade, há uma condição mais atual de mercado de trabalho, no caso.

- *Mercado de trabalho X formação* – O que eu tenho percebido desde que eu entrei na instituição é o seguinte: nosso curso sempre ofereceu maiores dificuldades ao aluno com relação a estágio supervisionado obrigatório do que com relação a emprego formal com carteira assinada, com vínculo empregatício. Nosso aluno sempre teve mais facilidade de conseguir emprego com vínculo empregatício, porque há uma lei chamada Norma Regulamentadora Nº 04 (NR 04), que de acordo com o grau de risco e o número de funcionários de cada empresa e, em cima de cada atividade econômica específica diferenciada, exige uma determinada quantidade de engenheiros do trabalho, médicos do trabalho, enfermeiros do trabalho, técnicos do trabalho, auxiliares de enfermagem do trabalho, são cinco profissionais que tem emprego na nossa área, segundo a NR04. Eu acho até que deveria entrar um sexto profissional na nossa área, que seria um psicólogo, sei lá, de repente um psicólogo do trabalho, seria um profissional interessante, porque vários dos acidentes ocorridos em nossa área de trabalho são também devido a fatores hereditários, fatores psicológicos. Ninguém melhor que um profissional de psicologia para entender a mente humana, seria necessário. Mas, como eu ia falando, o nosso aluno tem muito mais dificuldade de conseguir estágio porque não existe uma lei que obrigue o empresário a contratar o estagiário de técnico de segurança do trabalho, mas existe uma lei obrigando o empregador a contratá-lo de acordo com a NR04, de acordo com o grau de

risco e com o número de funcionários daquela atividade econômica. Então eu vejo, neste tipo de situação, o maior empecilho para os nossos alunos, mas de uma forma geral, aqueles alunos que se sobressaem, durante todo o período de curso, seja ele qual modalidade for, os melhores alunos, com certeza, irão se sobressair no mercado de trabalho, porque aqueles conhecimentos básicos, aqueles conhecimentos mínimos, eles o tem, eles o levam para o mercado de trabalho.

2) Professor B

- *O curso* - O curso é bom, ele é bem fundamentado, ele é bem estruturado para aquilo que o mercado de segurança do trabalho precisa, assim como outros cursos do CEFETES também, ou seja, a coluna vertebral do curso é muito bem estruturada, diria que passível de uma mudança, principalmente acrescentando mais disciplinas que tenham como base, como ferramenta a informática, tipo, o desenho ao invés de ser em papel, fosse em AutoCAD e, disciplinas também ministradas pelos colegas, como Ergonomia e outras disciplinas, fossem mais voltadas para a tela do computador visto que os alunos tem mais familiaridade com isso.

- *O currículo* - O currículo proposto, na minha opinião, carece de uma adequação ao tempo atual porque já tem um tempo decorrido e em segurança do trabalho as normas mudam, os EPIS mudam também; então eu diria que é bom revisar periodicamente o curso, de três em três anos, de quatro em quatro anos, acrescentando ou tirando disciplinas, de acordo com a realidade do mercado; não só em segurança, mas de uma maneira geral no CEFETES assim é feito, e não é diferente para o curso de segurança do trabalho. Poderia sofrer uma adequação a atual realidade.

- *Principais questões* - Carga-horária de algumas disciplinas inadequada, precisaríamos rever exatamente a carga-horária de algumas disciplinas; o acréscimo de outras disciplinas face a demanda do mercado; mais visitas para alunos a partir do 3º módulo, quando eles entram em fase de estágio; tem tido muito poucas visitas não só dos alunos, principalmente da coordenação; um envolvimento maior da coordenação do curso para visitas com os alunos; e a possibilidade de você ter profissionais de fora dando palestras aqui dentro, ao invés de você deslocar uma turma, meia turma ou um grupo de alunos, para ver profissionais de fora, para palestrar, fazer seminários com eles, para que eles tenham uma proximidade maior com o mercado de trabalho, e não fique só em uma mera teoria; um arcabouço teórico muito forte, e uma estrutura teórica muito pesada, mas a parte de prática mesmo muito distante.

- *Relação com o mercado* - Eu diria que nosso técnico hoje é compatível, a estrutura do curso, todo o conhecimento adquirido no curso é suficiente para o mercado de trabalho que se propõe, porém como foi falado nas questões anteriores, eu acrescentaria simpósios, congressos, visitas técnicas para o aluno ter uma maior dimensão entre o que ele aprende em sala de aula e a realidade da indústria. Mas, veja o seguinte, o curso hoje, ele atende perfeitamente o que a indústria exige, visto que os vários profissionais que nós formamos semestralmente, eles são inseridos no mercado de trabalho e *o feedback* que nós temos o retorno que nós temos dos dirigentes desta indústria atendem perfeitamente ao que lhes é exigido.

3) Professor C

- *Impressões* - Eu já tinha uma impressão antes de entrar, de uma escola como CEFETES que é uma escola muito séria, tem um processo seletivo sério, que é difícil até da pessoa estar passando e sempre achei uma excelente escola para curso técnico e assim que entrei eu vi que o curso técnico de segurança do trabalho é um dos mais novos aqui dentro, acho que ele é de 92.... Ouvi falar muito dos outros cursos mas, do técnico de segurança era mais novo e não ouvi muito falar, mas no dia que entrei a minha primeira impressão foi de ser um curso muito bom, estava bem estruturado, falavam de 4 módulos, mas a primeira impressão foi muito boa, é um curso bom, estava dentro do CEFETES, já tem esse nome e aí entrei e percebi que estava bem estruturado.

- Sobre o currículo ainda não pode falar porque está na escola há pouco tempo. Ministra a disciplina de Medicina e Biosegurança, percebeu que a ementa está de acordo com a formação recebida na pós-graduação, mas está pequena, poderia ampliar mais. Percebe que existem outras possibilidades da profissão em áreas como por exemplo saúde. No geral o curso é direcionado à Construção Civil e Indústria de um modo geral. Tem tentado ajudá-los a associar os conteúdos estudados à área hospitalar que é sua experiência. A disciplina traz para o aluno de importante para qualquer área é “primeiros socorros”. Uso desta ferramenta nos diferentes contextos. Outro conteúdo é a noção das normas que regulamentam o PCMSO. Além disso, o objetivo geral é compreender possibilidade de salvar vidas em qualquer situação.

- É necessário acrescentar algum conhecimento ao currículo posto? Pensando na formação como seria o currículo? É necessário ‘ouvir’ o trabalhador e enxergá-lo como um todo, e não compartimentalizado, observando Gênero e Idade. Eu colocaria disciplinas que ajudassem os alunos a ter esta visão do ser humano: sociologia, antropologia, psicologia focada nestas

questões, falta base de história do trabalho, uma introdução para os alunos, vindo logo no início, no primeiro módulo.

- *Mercado* - Eu acho que saindo do CEFETES já é um nome, e lá no mercado vai competir com muita escola privada, então acho que já é uma vantagem sair do CEFETES. Eu não sei bem qual é a grade curricular de outras instituições, mas acho que sair daqui já é uma vantagem. (em relação à formação) O que eu vejo nos alunos do vespertino é pouco interesse, mas não focado ao profissional, eu vejo que eles estão mais interessados em concluir o curso. Alguns estão loucos para terminar o curso para trabalhar na área, outros não estão focados nisso. Os alunos não demonstram que compreendem a especificidade que abarco área de saúde. É preciso abrir porque o mercado está saturado e tem haver diferencial. Tem muitos lugares que o pessoal nem olha.

---

4) Professor D

- *Impressões* - O curso atende às necessidades de mercado, eu acho. O que o mercado está exigindo até então, que é o conhecimento das normas ele tem plenamente condições de aprender **.** Logicamente existem alunos com dificuldade maior, muitos deles dizem que vieram fazer o curso porque alguém disse que não tinha muito cálculo. Ninguém quer fazer muito cálculo, não quer fazer mecânica, não quer fazer eletrotécnica porque é um curso um pouco mais puxado. Isso não quer dizer quer o curso de segurança não seja puxado, mas ele abrange um leque de disciplinas um pouco maior que o normal, que o curso padrão, curso de eletro de metalurgia. Como ele tem um leque, possibilidade de aprender um pouco de tudo e foge um pouco da área de exatas, que às vezes as pessoas não gostam muito, mas tem que utilizar pelo menos o mínimo. Precisa fazer uma adequação para o mercado de trabalho. Antigamente o mercado de trabalho absorvia o técnico de segurança do trabalho só precisava do cumprimento de normas regulamentadoras. Hoje ele pede um profissional com qualificação a mais, se é uma construção civil ele pede um técnico de segurança do trabalho como formação em edificações; se é uma oficina mecânica ele pede um profissional como metalurgia ou mecânica. Então o mercado vai pedir este profissional. Quando fiz o curso, 60% já era técnico formado. A grande maioria já tinha uma ambientação profissional, isso facilita. Dificulta hoje o aluno egresso que nunca trabalhou.

- *O Currículo* - Eu acho muito bom o currículo. O problema aqui da escola técnica é o seguinte: você tem que fazer um revisão disso pra essa disciplina não ser dada muito superficial. Por exemplo, montar uma apostila, um trabalho didático pra você abranger com o profissional da área, com recursos mesmo, para melhorar a formação. O que acontece é

que a gente vai falar sobre eletrotécnica, a gente pega uma apostila da eletrotécnica, a gente não pega uma apostila da eletrotécnica , adaptada ao curso de segurança do trabalho. O currículo hoje é dinâmico. À medida que surge, vamos supor, Rochas Ornamentais, daqui uns dias vai surgir no CEFETES de Cachoeiro, no curso de segurança do trabalho, uma disciplina segurança do trabalho na mineração e construção civil, a ênfase vai ser na mineração porque é a atividade que tem sido desenvolvida naquele município.

A área de Cachoeiro que a economia vive em função de rochas ornamentais é temeroso fazer um curso de segurança só para isso, mas que no curso de segurança ter uma disciplina que dê um ênfase porque é um mercado de trabalho que necessita desse perfil de trabalhador. Antigamente não era assim, hoje o mercado já se aproxima da escola e diz eu preciso de um profissional com este perfil, mais ou menos, a escola forma. Mas “a escola não forma o cidadão só para a empresa, ela forma para comunidade também, para outras oportunidades de trabalho”. Quanto ao currículo ele vem atendendo e a medida que mudam as tecnologias o currículo vai mudar, com certeza.

- *Questões a discutir* - A escola como tem uma seleção, uma estrutura, ela forma muito bem o profissional. Você pode olhar em concurso, como Petrobras, que os primeiros colocados são alunos do CEFETES. Primeiro por ele ter se esforçado para passar no processo de seleção aqui e ter muito mais condições pedagógicas de encontrar profissionais de melhor qualificação, e também mérito dos alunos. Agora, não é só isso que o técnico precisa para atuar como profissional de segurança. Quando a gente começa a formar uma pessoa muito técnica a gente pensa que tudo que é técnico resolve o problema, basta ter o conhecimento. Eu falo sempre: você para ser um profissional tem que ter três características básicas, três capacidades básicas: capacidade cognitiva - seu conhecimento, sua capacidade emocional que é muito importante para o seu trabalho. Eu já tive professor aqui da escola técnica que dizia “Ah rapaz aula de psicologia do trabalho, não liga para isso não... na matemática, dois e dois são 4, na psicologia é 5, 6, 8, 1”, não é nada, ou seja, a formação do professor, como ele é engenheiro, acha que o emocional do aluno não tem influência e eu acho que tem muita influência. A capacidade social do nosso aluno é muito pequena.

A imaturidade dos alunos tem relação com a idade. Professor às vezes pode ter conhecimento, técnica, mas ele tem que ser artista. No meu tempo eu tinha outro contexto, precisava trabalhar, mas nosso aluno está em outro contexto. Tem situação financeira muito melhor, acesso à informação. É muito diferente do meu tempo! É preciso contextualizar para que o aluno possa compreender o porquê de se estudar determinados conteúdos.

O que pode ser trabalhado com os alunos para ajudá-los a ampliar a habilidade social, o lidar com outro. Na própria disciplina de psicologia a professora pode entrar um pouco em sociologia e associar por meio de oficinas as dificuldades que o aluno encontrará no trabalho para lidar com as diferenças entre as pessoas. Este é um conhecimento, aliás, que ele levará para a vida. Num treinamento os alunos precisarão equilibrar as situações de qual capacidade eles precisarão mais. Na realidade o que fazemos na escola é muito lúdico, na hora do trabalho, eles verão que não funciona exatamente como viram em sala de aula.

Houve uma semana de educação no trânsito aí. Vieram 4 palestrantes: um antropólogo, um educador, um médico, um jornalista, onde eu levei os alunos. Foram 4 palestras que eu levei os alunos, eu disse, aproveita , é pela manhã, mas vocês precisam sair desse meio para ouvir os diferentes pontos de vista, e é assim que a gente vai juntando os conhecimentos.

Eu quando vejo uma boa palestra, dentro do contexto do curso, gratuita, o dia, para ver qual professor está na minha “rede”, ou seja, no meu dia de aula, converso com ele. Em relação a isso nunca tive problema, não sei se tem algum professor que precisa quebrar a barreira.

Outro detalhe que vejo também são visitas técnicas. Quando tive na faculdade tive duas visitas técnicas. Vou fazer 30 anos de formado e lembro das visitas. Agora, pergunta quem era o professor de Hidráulica...Que disciplina ele deu? Eu não lembro. Então para um aluno nosso que sente essa dificuldade de compreender quando você explica para ele na prática como é uma empresa na realidade, então essa visita... Eu acho que deveria ter na coordenação uma programação de visitas e incentivar com a cobrança de relatórios... Se não mostrarmos para o aluno que a visita é até mais importante que uma aula em sala. O aluno pode perder uma aula na UFES e a visita servir tanto para o CEFETES quanto pra UFES. Eu acho que (o problema da visita) dificulta na formação, porque é uma forma de conviver um pouco mais com o trabalhador.

5) Professor E

- *Impressões* - A minoria que fica no mercado de trabalho como técnico. O curso dá um uma formação geral, as pessoas passam por ele para adquirir conhecimentos para outras funções. Então o Técnico de Segurança deveria ter uma formação mais ampla de maneira que ele também chegasse a gerenciar certas coisas. O poder do Técnico de Segurança é muito limitado, e na maioria das empresas pequenas é ele que está presente. Então deveria ter uma formação gerencial mais forte, inclusive na produção. Hoje ele não está inserido na produção, apesar de na teoria ele estar na produção, na prática não acontece isso, ele fica numa postura reativa.

- *Currículo* - O técnico de segurança acaba sendo ele a única pessoa na prática em determinadas empresas. Então ele deveria ter uma formação maior para tentar mudar, senão ele apenas se limita a registrar o fato consumado, e é ruim, por isso que às vezes ele se desestimula. Então você conta nos dedos os técnicos que ficam muitos anos trabalhando como técnico de segurança, eles acabam migrando para outras atividades. Eles cansam de bater nessa questão do fato consumado, do custo, a segurança é tratada como custo e não como investimento. O currículo deveria ser mais dinâmico, abordasse as questões do inglês, do português, da comunicação, da tecnologia, do gerenciamento, e do relacionamento com a comunidade científica, enfim, ele tem que estar envolvido com as questões atuais de conhecimento, certo? Ele fica muito protegido pela reserva de mercado; contrato técnico porque sou obrigado; ele também tinha que ser preparado para o cenário que não tivesse essa reserva de mercado. Também não resolve o problema de empregabilidade. Só 1% das empresas tem obrigatoriedade de ter alguém na área de saúde e segurança.

“O professor deveria transitar em outras disciplinas. O problema da fragmentação dos conteúdos e do desligamento entre as disciplinas é, também, uma questão de falta de treinamento dos docentes. Eles mesmos não têm a noção do todo em relação às temáticas desenvolvidas no curso. A instituição não oportuniza esse tipo de capacitação, por exemplo, um mestrado que fosse direcionado para a especificidade do curso. Os professores acabam tendo dificuldade na abordagem de outros assuntos e não conseguem transitar em outras disciplinas. São poucos professores que têm condições disso”.

- *Questões para discutir* - É uma questão que já existe desde o início do curso a questão dos professores, dialogarem, apesar das reuniões, não serem aproveitadas, por uma série de questões, que os professores, nem que fosse por afinidade dialogar. Já que as regras não surtiram efeito, ainda, então que pelo menos pela afinidade pudessem discutir a questão do conteúdo. Às vezes você tenta amarrar, mas na segurança do trabalho é muito difícil amarrar. Era para os professores estarem ali para falar do que quisessem, às vezes as pessoas ficam com ciúmes, o outro está falando “do meu” conteúdo; era só não se aprofundar. Era para ter AutoCAD, os alunos montarem um programa de segurança, abordar os programas que tem aí fora, nós temos a disciplina de informática, desenho e projeto que não interagem. Então se nas empresas se adota informática porque este aluno não pode montar este projeto ao final do curso?

A interação com os outros cursos que nós nunca conseguimos fazer. Dar aula em outros cursos, nas semanas tecnológicas, nos eventos, assim eles iriam exercitando, professores e alunos. A mecânica está receptiva, a eletro também.

Relação do curso com o mercado de trabalho – Isso não existe! Não tem como fiscalizar os estágios. Já foram tentadas várias vezes, não é fácil! Cada professor deveria fazer isso, mas “eles” vão dizer que não. A escola teria que colocar um carro para o “cara” ir às empresas.

6) Professor F

- *Impressões sobre o curso* - A primeira impressão a seguinte: a fama do curso é muito boa. Existe uma aceitação muito grande dos técnicos de segurança do CEFETES no mercado. Quando você fala que fez curso de segurança do CEFETES há uma aceitação muito boa. Quando você entra na grade do curso você começa a ver algumas distorções do entendimento do que é um técnico de segurança do trabalho. Então por exemplo o que deveria ser discutido sobre curso: qual a responsabilidade de um técnico de segurança. Quando eu começo o curso a primeira aula que dou eu pergunto: vocês sabem qual a responsabilidade de um técnico de segurança? Eles respondem: Não, nós não sabemos. Segundo módulo... e nem no terceiro, eles não sabem. Aí eu peço para eles olharem a legislação complementar. Lá tem um lugarzinho que fala: responsabilidade do técnico de segurança. E quando você começa a ler o pessoal começa a ficar preocupado porque não sabia que era aquilo.

- *Outra questão* - Que tem que ser discutida que eu vejo mais é o seguinte: o técnico segurança ele tem uma bíblia, que são as normas, é a portaria 3214. Ele tem que pegar isso, botar debaixo do braço e decorar, ler, estudar. Eu fiz o concurso para efetivo o que caiu? Normas. Você vai fazer um concurso para a PETROBRAS o que cai? – norma. Você vai concorrer a uma vaga em qualquer empresa o que vai cair? Conhecimento de Normas. Semana passada saiu na A Gazeta e eu mostrei para o pessoal. Aqui a impressão que eu tive do curso é que o pessoal passou muito batido isso, não enfatizou a necessidade do conhecimento da norma. Primeiro você tem que conhecer a norma. Saber o que é. Porque você fala da norma? Eu falo porque quando vou falar de processo de industrial eu entendo que o curso não é para ele ser um siderurgista. Eu estudei siderurgia 5 anos para ser um engenheiro metalurgista. Então é para ele conhecer de um modo geral o que ocorre nas áreas, quais os riscos e a Norma Regulamentadora que ele vai adotar. Eu entendo que é assim. O pessoal não desenvolveu muito isso, não.

Acho que a visão do técnico de segurança é isso. O aluno tem que saber o que fazer quando chegar na empresa.

- *Currículo (formação)* - Em termos de grade eu não mexeria. Eu peguei a grade e dei uma olhada nela e não vejo o que mudar não. O que eu sugeriria o seguinte: como nós estamos falando que o técnico de segurança vai bater na área para trabalhar o aluno precisaria ter um pouco mais de bagagem prática. Por exemplo: Fundamentos da mecânica – o pessoal bota lá caldeira, vasos de pressão, uma série de outras coisas, mas eles não sabem o que é um parafuso, uma porca, uma arruela, uma pupilha (...), isso são coisas que ele vai pegar, por exemplo, lubrificação, ele não vai lubrificar o motor? O motor tem um eixo, ele não sabe o que é um eixo... (...)

- *Relação com o mercado* - O curso atende o mercado sim, mas é preciso preparar mais o aluno lá pra fora. Talvez o comportamental. Hoje o aluno tem muita liberdade, e lá fora não é bem assim, cumprimento de prazos, de horários, de atividades, eles vão ter mais dificuldade lá fora neste aspecto. Se a grade for cumprida direitinho eles não vão ter problema, não, mas no comportamental... O pessoal tem que dar muita importância à aula de Psicologia, que é a parte comportamental, talvez discutir mais esta parte comportamental, como se relacionar com as pessoas, como chegar nas pessoas, é aquela parte cultural das empresas. Por exemplo ele vai chegar na CST vai encontrar um tipo de pessoas, se na construção civil vai encontrar outra completamente diferentes, se na Vale do Rio Doce outras completamente diferentes, então eu acho que eles precisam de um incremento nisso aí.

7) Professor G

- *Impressões* - Eu penso que o curso está perdendo a questão do status porque antigamente era um curso muito respeitado, os alunos de alto nível, então era um curso de elite do CEFETES. E hoje a gente percebe que isso está se perdendo. Os alunos estão com dificuldade, querem as coisas mais prontas, a gente percebe que apesar de terem passado no vestibular para o curso eles não chegam com o mesmo conhecimento que tinham antes. A maioria dos alunos há uns seis anos mais ou menos já chegavam para o curso de segurança do trabalho com uma boa bagagem, porque a maioria já era alunos universitários, então o nível era melhor e o perfil não era difícil de formar. Hoje não, hoje está muito mais difícil formar o perfil. Então acho que o curso está perdendo muito com isso.

- *Questões a discutir* - O que nós fizemos com o PROEJA. O fato dos alunos terem chegado do PROEJA eu acho que isso dificultou muito as questões relacionadas com a segurança do trabalho. Por quê? Esses alunos estão com dificuldade de formar perfil, o conhecimento que eles trazem é muito pouco para trabalhar os conteúdos, principalmente o perfil, eu volto a

repetir, eu bato nesta tecla constantemente, essa questão precisa discutir. Como a gente vai formar o técnico de segurança do trabalho para colocar no mercado.

- Interdisciplinaridade: Acho que essa falta de interação entre os professores é um ponto também. Há uma dispersão: o professor de fundamentos da eletrotécnica não conhece o que o professor de psicologia fala; o professor de psicologia não conhece o que o professor de Ergonomia fala. Então se houvesse uma interação maior entre os professores ficaria mais fácil trabalhar a interdisciplinaridade. O professor de uma disciplina pode usar como exemplos pegando os conhecimentos de uma outra disciplina, isso é importante! Até para que certos conteúdos não sejam repetidos e os exemplos sejam mais ricos. Também a interação vai proporcionar aos professores que aprendam muito mais, que entendam muito mais, porque eu, por exemplo, eu não conheço o suficiente de segurança do trabalho, e nessa interação com certeza eu iria aprender muito mais, entender melhor as mudanças que estão acontecendo porque o técnico de segurança de trabalho de 8-10 anos atrás não é o mesmo hoje, o mercado exige uma mudança muito grande. Então para quem está acompanhando mais de perto ou está na área há mais tempo fica mais fácil, mas para gente que não é da área específica acho que empobrece.

- *Currículo* - O currículo do curso é pobre por falta da interação que eu falei no primeiro momento. Porque a partir do momento que há uma interação maior entre os professores para que a gente conheça quais os conteúdos que estão abordando, fica mais fácil até, para a gente atualizar o currículo, em função daquilo que a gente acabou de dizer. O mercado exige um perfil que seja constantemente atualizado, então a partir do momento em que os professores tem uma interação maior fica mais fácil a gente ter um currículo que atenda às necessidades do aluno e do mercado de trabalho.

- *Relação com o mercado* - Está defasado. Os alunos dos CEFETES são bem recebidos pelas empresas porque o CEFETES ainda tem um nome, tem um respeito por estes alunos porque acham que eles têm um conhecimento diferenciado dos alunos das demais escolas. E a minha preocupação e exatamente isso: Vai chegar um determinado momento que a qualidade do curso, o nível de conhecimento teórico principalmente destes alunos, porque eles precisam teoria para depois ir para a prática, eu acho que está ficando a desejar. E então vai chegar um determinado momento em que o mercado de trabalho não vai absorver mais estes alunos, ou então vai ficar muito mais difícil para eles porque vão ter que competir; porque por enquanto eles estão com uma margem confortável por serem alunos do CEFETES. Agora vai chegar um determinado momento que se a gente não priorizar a qualidade do conhecimento do aluno, se a gente não priorizar os conteúdos, eles vão

começar a sentir dificuldade. Os próprios alunos dizem: professor, é complicado lá fora porque a gente percebe que muita coisa não foi vista no curso.

Essa relação da segurança com o mercado de trabalho poderia ser mais estreitada se nós conseguíssemos fazer a semana da segurança, uma semana em que a gente pudesse trazer o pessoal das empresas para cá, os técnicos para cá, porque queira ou não, essa relação acaba sendo mais estreitada. Então, além do aluno ouvir coisas novas, não só o que os professores aqui falam, mas as pessoas de fora, as pessoas que estão lá na área, estão vivendo, são o dia-a-dia delas, ao ouvir estas experiências e também com a relação com estas pessoas vai ajudar muito mais o aluno; vai abrir mais possibilidades de estágios. Então eu acho que seria fundamental a gente fazer a semana da segurança do CEFETES.

8) Professor H

- *Impressões* **-** São as melhores, inclusive pelo respaldo que a instituição tem com o curso, em todos os lugares, na CST onde eu estava trabalhando, por exemplo eles fizeram um processo seletivo e só chamou estagiários daqui. Por outro lado a forma como o curso foi concebido, lendo o projeto do curso a gente entende que há um objetivo, só que devido esses módulo serem separados, eles deram os nomes de básico I e básico II, prevenção de acidentes e higiene. Só que a higiene é a base do curso que é abranger quais são os riscos da atividade laboral e toda essa parte profunda é dada no último módulo; mas se o professor que for dar essa fundamentação, no primeiro, fazer também uma relação de interdisciplinaridade com os outros professores dá para gente minimizar este problema, sem mexer na grade do curso. Tem um objetivo o curso assim, só que a gente entra e ninguém fala nada. Então teria que alguém coordenar isso realmente, e dizer como é realmente. (...) Aí uma coisa que eu achava que era uma falha quando li o projeto vi que não era uma falha, porque o projeto foi concebido e tem objetivos. Aí eu explicando ao aluno que o profissional tem que ter um conhecimento multidisciplinar, tem que ser pró-ativo, aí eu falei você sabe que o acidente do trabalho agora é crime, e eles disseram que não viram isso. Aí eu perguntei vocês fizeram direito do trabalho? Nós fizemos direito da família.

- *Currículo* - É um currículo da área de segurança, completo da área de segurança. A gente estava questionando o posicionamento da grade, mas em função disso que eu estou te falando será que não valeria a pena a gente sentar e ver os programas da disciplina e fizesse uma interdisciplinaridade real, para que o aluno realmente visse o conteúdo necessário para o módulo seguinte? (...) Então é sentar com os professores e discutir as ênfases nos assuntos já que eles serão repetidos. Essa interdisciplinaridade que eu estou falando. Tirar máximo de proveito dos assuntos.

Está faltando o aluno realizar e participar de eventos. A parte de eventos é levantar um seminário de segurança, fazer uma SIPAT, fazer um modelo, simulação de como fazer uma eleição. Isso ajudaria na formação porque nosso aluno tem a dificuldade de estágio. Então essa parte tem carência dessa parte prática. (...) Serviria para sensibilizar e definir a profissão.

- *Questões* - Eu colocaria, apesar que a gente já tem essa preocupação, mas está solto, é que o técnico de segurança precisa sair preparado porque lá fora o mercado está cobrando a multifuncionalidade dele. Então o técnico de segurança precisa ter um bom conhecimento da área ambiental e um com conhecimento da área trabalhista, a gente tem as disciplinas, mas elas estão... e da área médica também, que é a parte da medicina do trabalho. Até o ano passado a gente tinha um problema porque o professor não dava aula nenhuma, aí entrou uma professora que está dando aula, só que precisa relacionar os efeitos dos riscos do trabalhador, porque o aluno da segurança não vai ter ação médica nenhuma, mas precisa conhecer a parte auditiva do ser humano, como medir (...) Então hoje o que estou tentando dar em gestão da segurança, foco do curso, é tentar mostrar o sistema de gestão de segurança interligada com o sistema de gestão integrada de uma empresa. O aluno tem sair daqui com esta visão. A segurança não é tratada de sozinha, ela tem que fazer parte de um processo de gestão total. Isso eu tenho colocado aí na disciplina de gestão.

- *Relação com o mercado* - O que eu vejo é o seguinte: o nome é muito forte. É natural se tiver 4 alunos, o que é do CEFETES já é melhor do que os outros. Por que eu falo isso, porque e todo mundo faz essa avaliação pelo processo seletivo. Primeiro o cara briga para entrar aqui, os que estão nas outras é porque não conseguiu entrar aqui. Então a gente tem um ponto positivo: quem tem o melhor aluno tem o melhor profissional. Então vai depender muito da gente. E muitas vezes o aluno vai ser um aluno bom independente do curso, às vezes o cara chega aqui achando o curso uma maravilha, e não é, mas como ele já em objetivo, compensa essa postura. (...)

Tem espaço sim no mercado. O mercado está carente de profissional. O estava que faltando é o empresário se conscientizar da importância da segurança no processo produtivo dele porque ele só estava contratando por obrigação legal, agora com a portaria, dando obrigatoriedade dos órgãos públicos que vão ser obrigados a contratar. Então existe uma perspectiva grande.

9) Professor I

- *Impressões* - É um bom curso que já esteve mais valorizado dentro desta instituição, a valorização aqui dentro reflete muitas vezes o curso no mercado, porque aconteceu que há dez anos atrás só o CEFETES formava profissionais nesta área. E isso ocorreu num determinado momento em que o mercado estava demandando profissional da área de segurança, ao mesmo tempo que o mercado estava passando por uma certa retração nas outras atividades, como por exemplo na mecânica e na metalurgia, então o tec. de segurança estava sendo bem aceito no mercado, havia várias possibilidades, inclusive estávamos com muitos profissionais de Minas Gerais vindo para cá, mas os outros profissionais de área industrial com certa restrição. Neste contexto agora de 10 anos depois, em que várias escolas estão dando também o curso de segurança, a gente vem acompanhando os projetos de expansão da Vale do Rio Doce, CST e Samarco, a gente percebe uma supervalorização desses outros cursos técnicos e uma demanda menor do curso técnico de segurança. Assim que eu cheguei aqui na escola me defrontei com outra realidade, aquele que era um curso mais valorizado na escola hoje já não é em detrimento dos outros cursos, de eletrotécnica, de mecânica. Então quando eu passei aqui e vi a tomada de investimento nos laboratórios da mecânica de algum modo aquilo me assustou. Então eu percebo que o CEFETES tem tradição em formar bons profissionais, com isso os profissionais daqui são diferenciados em relação aos outros das outras escolas; mas eu percebo o curso com uma certa desvalorização dentro da escola. É um curso que deveria avançar um pouco mais quando eu faço essa comparação com os outros cursos. Isso passa pela exigência do mercado que a gente está acompanhando e passa também pela estruturação do próprio curso.

- *Currículo* - A matriz apresenta as disciplinas que são ministradas e a forma como está organizada eu acredito que possa sofrer algumas melhorias, mas ainda assim ela propicia a execução das disciplinas com certa qualidade. Ou seja, a qualidade ou não, o resultado final não depende da ordem em que elas estão distribuídas, mas depende muitas vezes de como os conteúdos estão sendo ministrados. Então quanto ao currículo, a grade, eu sei quem ela pode ser melhorada em alguns aspectos, mas ela não é o nosso principal limitador da qualidade do curso hoje. No curso técnico os alunos estão voltados à aplicação, pelo próprio perfil deles, ou seja, pegar um certo conhecimento que eles tem das coisas e fazer a aplicação dele. Então são alunos que não estão pré-dispostos a entender o porquê das coisas, mas querem de fato trabalhar com a aplicação delas. Então quando chega aqui aplicando essas disciplinas em cada módulo percebemos que as ementas elas nos dão o conteúdo básico que precisa ser trabalhado, mas aí a gente olha para essa programação justamente tentando enxergar como a gente pode transformar aquele conteúdo teórico também num conteúdo prático. E isso é que faz muitas vezes que o aluno tenha maior ou

menor aceitação de uma determinada disciplina, porque a vida dele nos locais de trabalho muitas vezes acaba sendo a realização da técnica com a prática. Então eu tenho que tentar o máximo possível inserir um pouco de prática nesse conteúdo que no momento é tão teórico. Então quando eu faço isso eu percebo que começa a ter uma maior aceitação desse aluno, maior interesse, começa a gerar questionamentos, as dúvidas; porque nós temos duas realidades no curso técnico: o aluno do dia e da noite. O aluno da noite, como ele muitas vezes é o aluno que trabalha, ele já tem uma série de experiências vividas fora da escola, que quando o professor coloca um conteúdo que não condiz com a realidade de vida, já começa a gerar dúvidas, questionamentos, ele enriquece a aula. O aluno do dia é mais jovem, muitos deles ainda não trabalham, então a informação é informação pela informação; ele ainda não tem elementos para fazer questionamentos, para enriquecer as aulas, para saber os problemas que virão ali; então percebendo isso, o que a gente faz, os questionamentos que não são colocados pelos alunos, eu tenho que colocar o tempo todo, para que ele verifique que aquela matéria não é escrita pela escrita, mas eu trabalho a problematização dela. (...)

- *Questões* - A forma como os conteúdos são aplicados. Percebo que os professores aplicam de forma diferente um mesmo conteúdo. São experiências que vem dando certo e que precisam ser socializadas entre os professores para que possa trazer benefícios para qualquer turma. Então discutir a forma de aplicação dos conteúdos, o que se espera, quais as estratégias que vamos adotar, que tipo de oficinas, que experiências. Isso em gerado uma coisa muito ruim que não me deixa à vontade é quando meu aluno do dia compara um de nós com o professor da noite. Num primeiro momento parece uma fragilidade do professor, mas na verdade é do curso.

(...) O aluno está acostumado em receber a informação um pouco solta; o aluno tem recebido a informação, mas o professor tem profundidade do assunto, mas não apresenta esta profundidade em sala de aula. O aluno tem questionado que o professor não dá conteúdo, termina a aula faltando 30 minutos para o horário, então são pontuações que eu acho que fragiliza.

- *Relação com o mercado* - O curso hoje, pelo que tenho verificado fora, ele tem tradição. Temos a tradição de formar bons profissionais. Mas o que venho contemplando hoje em termos da formação do aluno que hoje está no CEFETES não está diferente da formação do aluno que está na rede privada. Isso muitas vezes ainda não é percebido pelo mercado. Então “é do CEFETES...” então você já olha a pessoa com outros olhos. Mas em termos da aplicação disso dentro da escola muitas vezes está muito parecido muito similar às informações que a gente está dando aqui com o que se faz lá fora. Então, devido a essa

tradição, os profissionais daqui tem muita aceitação no mercado de trabalho. Só que isso está mudando porque a gente tem no mercado que não é só a questão do conhecimento, mas tem a questão do perfil. A forma como ele encara o mercado, a forma como ele se estabelece nas relações. O que muitas vezes. E infelizmente está faltando nas escolas privadas e públicas, é a preocupação de trabalhar o perfil deste aluno, ou seja, nossa preocupação não só com conteúdo, com a profundidade das informações, mas como preparar este profissional ter postura no mercado de trabalho. Aí trabalhar a questão do trabalho em equipe, das relações, das responsabilidades. E isso infelizmente às vezes acaba não acontecendo, mas tem que ser assim. Então, se formar no CEFETES, hoje, tem um diferencial muito grande, mas isso está cada vez mais caindo por terra, infelizmente.

ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS / ALUNOS

1) Marília – Jussara – Geraldo

Impressão:

Marília – Eu percebo que com o curso o que a gente naturalizava antes, por exemplo, uma coisa que a gente faz em casa que não é tão seguro, a gente passa do lado de um andaime vê um cara pendurado e ninguém percebe isso, é uma coisa que a gente naturalizava de tanto vê, é um tema até que a gente usa muito na geografia, você vê que está errado mas a gente acaba naturalizando. Então com isso a gente acaba voltando a percepção que deveria ser a-natural mesmo que é vê as coisas erradas e perceber um pouco mais isso, entender que há muita coisa que dá para ser mudada em vários aspectos, não só de trabalho, mas dentro de casa mesmo, coisas que a gente pode mudar. Eu acho isso. Eu percebi, pelo menos, me tocou mais nas coisas que estão erradas em vários lugares.

Geraldo – foi o que a Marília falou... até mesmo a questão de andar na rua, atenção na rua, coisas simples você observa de outra forma, tem olhos diferentes para estas coisas, porque antigamente você não tinha nenhuma visão, agora com toda a teoria que você tem, dos riscos, só de você sair da escola e até mesmo dentro da escola você tem outra visão para ajudar a pessoa que está do seu lado que não sabe de nada e até mesmo da sua própria segurança.

Jussara – eu percebi que no começo a gente não sabia nada do que era segurança, não tinha noção de nada do que significava segurança do trabalho. Hoje isso faz parte da nossa vida, eu percebi o profissional de segurança do trabalho, independente da área, um dos profissionais do meio mais importante, porque eu me considero importante como técnico de segurança do trabalho pelo conhecimento que eu agreguei aqui, coisas que eu não sou sabia que eu vou poder aplicar que são muito, muito, muito importantes pra qualquer área que a gente vá trabalhar.

Currículo:

Marília – eu vejo muito erro ainda, sou muito crítica quanto a isso, eu vejo muito erro, coisas que a gente, a meu ver, deveria ter estudado e não estudou, igual você comentou na sala que a gente não aprendeu a fazer um relatório. Às vezes eu acho que a gente se aprofunda em coisas que não são tão necessárias. Por exemplo, acho que isso tem a ver não só com o currículo, mas com o professor, Direito que a gente teve, pra mim, deveria ser basicamente, direito trabalhista, só que a gente viu muita coisa que não tinha nada a ver. A gente viu lá insalubridade não sei quantos por cento, mas não vimos o porquê, não viu a fundo; então a

gente pode ter visto de tudo, mas não aprofundou no que deveria. Acho que estatística foi à única matéria que eu posso dizer que aprendi mesmo, eu tenho certeza que qualquer coisa relacionada à estatística de acidente eu vi, agora, não sei se o tempo ficou faltando muita coisa, aí chega no final o professor corre muito com o assunto, e diz que faltam “duas coisas” que não falou, mas deixa para a última aula. Às vezes aquilo seria importante, mas, ele se aprofundou em outra coisa, foi deixando de lado. Tem muito disso, em toda disciplina tem.

Geraldo - acho que o currículo não deveria tirar nada aí do quadro não. Tinha que ter o direito trabalhista, administração tem a ver porque a gente trabalha com pessoas da administração, mas acho que a gente tem que acrescentar uma que é o português porque dá muita palestra, eu já trabalhei e tem que lidar muito com palestra; conversar com gente de cargo acima de você tem que ter outro nível de assunto; tem que argumentar com a pessoa, ou até mesmo pra fazer relatório. Tem que estar sempre certinho; faz tempo que a gente não tem aquela aula de português freqüente ou faz pouco tempo, e acaba fazendo relatório e cometendo aqueles erros chatinhos, coisa que o aluno na pressa vacila um pouquinho, mas que a aula de português poderia ajudar a melhorar este assunto.

Jussara – Respondeu em conjunto com as questões a serem discutidas.

Questões:

Marília – eu acho que o nosso curso aqui no CEFETES é um curso esquecido. Eu vejo que o pessoal da mecânica, da elétrica tem os laboratórios deles com equipamentos bons, novos, talvez isso tenha sido uma coisa que os coordenadores passados não brigaram para garantir nosso espaço no CEFETES, os alunos, talvez, por demonstrarem pouco interesse, então a gente acaba não tendo toda a infra-estrutura que seria necessária, porque a gente vê lá “Calor”, mas a gente não viu direito como vamos medir calor. Então falta aula prática mesmo, o professor levar a gente numa empresa, fazer uma visita técnica com a gente, porque o que os professores fazem muito aqui é mandar a gente ir visitar uma empresa, e fazer isso ou aquilo. Eu até conversei com o professor sobre isso, porque ele mandou a gente ir e depois falou que o trabalho não estava do jeito que ele queria. Então eu falei pra ele que desde o primeiro módulo os professores mandam a gente pra empresa mas, nenhum deles disse “eu vou levar vocês à empresa, eu vou mostrar como vocês vão fazer uma visita técnica, como vocês vão se portar numa empresa, como vocês vão conversar com o técnico, o que vocês tem que prestar atenção. Eu acho que falta isso, visitas técnicas, equipamentos pra gente usar, porque eles falam vocês vão medir ruído, medir isso, medir aquilo; mas a gente não tem nada aqui pra medir, não aquele equipamento pra gente ver.

A gente aprende a calcular? Aprende, mas na hora que gente chegar no trabalho e pegar aquela máquina a gente vai dizer “o que vou fazer com isso?” Então nosso laboratório é muito pobre, e eu já falei isso com um “professor”, o coordenador tem muita força aqui dentro do CEFETES. Ele não é coordenador do curso à toa. Acho que cabe ao coordenador juntar com os alunos, com você e com os professores e discutir o que deve ser mudado mesmo, talvez o seu trabalho possa ser mostrado pra isso, pra ver a posição dos alunos, pra ver o que deve ser mudado, porque tem muita coisa errada.

Geraldo – No começo as pessoas se queixam que (as disciplinas mais gerais) não tem muita relação com segurança do trabalho, mas acho que é assim mesmo, quando chega no 4º módulo vemos as disciplinas mais específicas.

Jussara – Todas as matérias dadas são muito importantes, muito necessárias, mas todas elas tinham que ter um vínculo muito forte com segurança do trabalho, visível, porque tem certas matérias que nós temos que falam sobre um assunto mas eles não envolvem a segurança do trabalho, ele é um assunto isolado, à parte, nós temos que ou perguntar ou imaginar qual a relação daquilo com o ambiente do trabalho, várias matérias, o pessoal da turma reparou isso, essa não relação da matéria com segurança do trabalho. Isso eu achei muito errado porque tem certas coisas que a gente já aprendeu no ensino médio e está sendo passado a mesma coisa sendo que a gente já aprendeu e, sem aquele vínculo com a segurança do trabalho, eu acho que isso deveria ter em todas as matérias, essa relação com segurança do trabalho. Eu acho também em relação às aulas muito cansativo somente aula teórica. Todos somos estudantes e nós sabemos que é cansativo demais ficar sentado na cadeira e ficar ouvindo. É impossível para o ser humano captar tudo aquilo que o professor está falando, falando, falando durante aquelas quase três horas de aula que a gente já chegou a ter. É impossível o aluno prender a atenção dele no professor durante essas três aulas de aula, então outro ponto muito importante é dinamizar as aulas; então como a Marília falou, mostrar o que a gente vai fazer, os aparelhos, tudo o que a gente vai fazer profissionalmente em segurança do trabalho na empresa, isso teria que ser mostrado. Marcar mais visitas técnicas, levar uma coisa diferente para sala de aula, a não ser *power-point, data-show*; eles pensam que é falta de interesse do aluno, mas geralmente não é , porque não tem como... todos na sala de aula são muito jovens, já é hiperativo, não gosta de ficar parado, não gosta de ficar prestando atenção em algo que é cansativo, então acho que “eles” tinham que dinamizar muito as aulas, isso pra todas as aulas também.

Relação com o mercado:

Marília – Acho que nestas últimas décadas, últimos anos, que as pessoas tem percebido a importância da segurança do trabalho, e conseqüentemente a importância de ter um técnico de segurança do trabalho. A gente vê também que tem ocasionado em todas as escolas de curso técnico ter um curso de segurança do trabalho. Isso eu acho interessante porque as pessoas naturalizam muito o que vêem então com muito mais gente estudando Segurança do Trabalho, o aluno chega em casa e fala pro pai, fala pra mãe e são nas coisas mínimas que vão mudando, então atravessar a rua com mais cuidado como Geraldo falou, então isso acaba modificando toda a sociedade mesmo. Em relação ao curso do CEFETES eu acho que às vezes as pessoas falam muito "você estuda no CEFETES!!", mas eu acho que alguns professores não estão fazendo jus ao nosso CEFETES, como tem alunos também, mas se você quer cobrar dos alunos você tem que ter professores. Você não pode ter professor que não está satisfazendo muito e querer que o aluno seja tão bom assim. Então eu acho que aqui deveria ter uma discussão: mudar um pouco a aula, o currículo, os professores, ou então orientar os que tem dificuldade. Dar um curso de didática, alguma reciclagem, porque eu tenho medo de a gente pelo fato de ser público, não estar pagando, achar que está bom e não pode cobrar. Então eu tenho medo a gente estar saindo daqui hoje não estar preparado como aluno que está saindo do particular. Eu vi no processo seletivo que participei da Vale eu imaginei que só teria gente do CEFETES mas não, tinha gente de outras escolas, e teve gente que passou de outras escolas. Então eu falou muito isso: nós estamos saindo daqui com o nome CEFETES, mas "eles" estão saindo com o conhecimento. Meu medo é esse, sair daqui com o nome do CEFETES e chegar lá fora não estar bem preparado, porque "eles" estão pagando, e estão cobrando, eles são mais conscientes, é amor ao dinheiro, às vezes, "eu estou pagando então eu quero aprender", se não estar legal eu vou cobrar. Mas a idéia que a gente tem é diferente então a gente não cobra, porque acha que não está pagando. (...) O nosso laboratório por exemplo, pode ser que lá fora eles tenham um laboratório muito melhor que o nosso. Está mudando muito, crescendo e a gente estar perdendo mercado.

Geraldo – A Marília tocou num ponto muito importante que são as escolas particulares com a federal, então eu acho que os professores deveriam cobrar mais os alunos, porque todos que entram aqui são capacitados, não é qualquer que vai entrar aqui, então o aluno deve ser cobrado, porque o aluno só corresponde se for cobrado, porque ele só vai deixando fluir, do jeito que está, está tirando nota, está passando, conseguindo média, está com nota boa, está tranqüilo, então se ele for cobrado ele vai aceitar, vai reclamar, claro, o aluno não vai gostar de não ter moleza, mas vai sair muito mais preparado. O CEFETES tem nome, com

certeza, mas outras escolas, São Gonçalo e todas as outras, às vezes estão até superando os alunos do CEFETES, que poderiam estar bem melhor preparados; às vezes o que não estão conseguindo abordar aqui dentro eles conseguem abordar lá fora, porque, por exemplo, os equipamentos, eles conseguem equipamentos melhores, na hora. Aqui não, porque aqui tem que ter licitação, é complicado, mas é preciso ter uma visão melhor disso aí. Uma vez o professor foi tentar montar um aparelho, mas estava sem pilhas, e todo quebrado. Então como vai conseguir mostrar o equipamento.

Jussara – eu gostaria de falar do horário do curso à tarde, pelo amor de Deus! Eu acho que o horário do curso a tarde atrapalha muito o aluno conseguir estágio, nesse horário. Eu não sei, não tenho idéia do que poderia ser feito, mas alguém pode ter. Criar um curso só de manhã, ou todos à noite, ou o CEFETES procurar empresas que se interessem em colocar estágio no horário que eles conseguem encaixar, que é horário da manhã, que é o único horário livre que a gente tem, porque na saída já não dá para fazer mais nada. Fica muito inviável! Na minha sala poucas pessoas fizeram estágio, Geraldo já fez mas foi um estágio não remunerado que não incentiva muito o aluno a buscar este tipo de estágio. Então acho que este ponto deveria ser frizado, se o horário do curso à tarde é viável para o aluno, ou não.

2) Lúcio:

Impressões: Eu aposto bastante neste curso porque eu vejo que lá fora o curso não técnico não é tão bom quanto aqui dentro. Todo mundo fala que o curso é muito bom que eu posso, por estar estudando no CEFETES, ter certeza de emprego. Mas tem também aqueles que dizem que o técnico de segurança do trabalho não consegue estágio e não consegue emprego, mas eu não penso nisso não, eu penso depois de formado, ser bom profissional, estar no meio de trabalho como um bom profissional. Eu não quero ficar só formado, jogado, quero estar focado , mantendo objetivos, depois pretendo fazer engenharia...

Currículo: Eu posso fazer uma análise assim: se as disciplinas fossem um pouco mais mescladas acho que daria, por exemplo, na questão do estágio, pra gente ter uma noção maior do que vai pegar lá fora, porque no primeiro módulo são os fundamentos ainda, no segundo vamos começar a mexer ainda, praticamente a gente quase não vai ter condição de pegar um estágio para pegar com firmeza.

Questões: A gente tem discutido bastante desde a época do ensino médio, a gente tem visto bastante sobre saúde, higiene, direito, as leis, as Normas Regulamentadoras, sistema de gestão, a gente tem visto bastante de lá pra cá nessa área de segurança, mas vão colocando aos poucos a matéria pra gente.

Relação com o mercado de trabalho: No aspecto econômico tem muita gente que fala que é difícil conseguir estágio nesta área, mas eu acredito que pra frente vai melhorar. Hoje as pessoas falam que eu não tenho estágio, mas ao mesmo tempo eles falam que eu estou na melhor escola. Então se eu estou na melhor escola vou estar primeiro que os outros. Se a oportunidade de estágio aparecer vai ser para os alunos do CEFETES Quando eu entrei aqui não ouvia falar muito sobre palestras, feiras, sobre segurança do trabalho; hoje o 'negócio' está crescendo. Quase toda semana tem um evento: seminário, palestra, alguma coisa pra fazer referente à segurança do trabalho. ...Os professores falam com a gente sobre isso.

3) Geila – Luciana

Impressões:

Geila – Hoje em dia tenho uma impressão completamente diferente de quando entrei, eu tinha outras expectativas não só referente ao mercado de trabalho, Porque a gente entrou aqui, eu mesmo faço faculdade e achei que não daria conta, por ser o curso mais puxado, mas não sei se é falha da escola, eu nunca tive nenhum parâmetro para adotar, não, mas conversei com algumas pessoas aqui do CEFETES e a impressão que eu tenho é que o curso e muito fraco, muito largado, muito sem vontade dos profissionais que estão envolvidos, e acaba que isso deixa o aluno muito desmotivado muito sem interesse pela área de segurança, que é uma área muito boa, uma área que tem muito futuro, mas que eu acho que devido a alguns problemas que a gente viu aqui a gente encara isso com um pouco de desânimo, um pouco de falta de vontade mesmo, mas a impressão do curso é de que é um curso muito bom, poderia ser bem melhor. É um curso muito bom mas há um desleixo muito grande dos profissionais principalmente.

Luciana – Quando eu fiquei sabendo que passei no CEFETES nossa, vou estudar no CEFETES, é nome, meu Deus! não vou poder trabalhar, como vou cuidar do marido, de casa, essa foi a impressão que eu tive, achei que fosse ficar aqui o dia inteiro estudando, que ia ser uma coisa mais puxada, até mesmo porque segurança do trabalho envolve muita responsabilidade para o mercado de trabalho e não é isso, não é tão cobrado, tem conteúdo, tem professores que passam por cima, tem professores que às vezes estão na sala e não sabem o conteúdo que vão dar, tem outros que cobram da gente, mas eu esperava mais coisas do curso.

Currículo:

Luciana – Acho que em questão de matérias, acho que tem matérias que deveriam ser colocadas, como exemplo, a gente tem informática que o que aprendemos é totalmente desnecessário que é montar e desmontar um computador, um técnico pra mim nunca vai fazer isso. A gente poderia ter AutoCAD que tem a ver é caro no mercado, e outros cursos também, mesmo informática básica: Windows, Word, Excell, que a gente não viu e algumas matérias que a gente aprende antes e poderia ver mais no final, poderia ter mais maturidade para essas matérias; e já tem outras matérias que a gente passa o módulo todo vendo assuntos que a gente vai ver lá no quarto, poderia colocar no primeiro, pegar outras coisas do primeiro, que não tem tanta importância e jogar para o quarto, deixar para o final, para ver melhor.

Acrescentaria para minha formação noções de primeiros socorros.

Geila – Na verdade é o que a gente falou aqui: a impressão do curso de fora muito bom, mas aqui de dentro a gente vê muitas falhas. Essa questão de informática eu cheguei até a conversar com o “ele”, eu falei para ele que alegou que questões sobre isso aparecem em concurso público. Eu disse a ele tudo bem, mas questões de o que tem na placa mãe, o que tem num gabinete, você pode fazer uma estatística, caem uma, duas questões, enquanto no mercado você não vai fazer isso você vai fazer planilhas, vai mexer com coisas que o curso, infelizmente, não deu ênfase pra gente. Eu tenho a impressão de que o currículo aqui “parou no tempo”. O curso começou e permanece com esse currículo. Desenho técnico um semestre inteiro não se usa mais, não há necessidade, é o que poderia ser feito com o AutoCAD, poderíamos desenvolver ali algumas técnicas que a nos ajudariam no mercado de trabalho. Outro questionamento é a matéria de didática. A gente ficou de seis meses de curso, quatro meses a gente aprendeu o que é um objetivo de um trabalho, só que o objetivo é um dos itens dos diversos que a gente desenvolve num projeto, então acho que a carga-horária do currículo deveria ser modificado, ou os professores tivessem mais flexibilidade, porque a gente chegou a sugerir. Outro curso que a gente paga caro para fazer fora é o MSProject, que muita gente faz, isso também é legal para o técnico de segurança, porque no jornal tem oportunidade de emprego só pra quem tem esse curso.

Questões:

Luciana e Geila – A impressão que se tem é de que os professores são tampa-buracos. “Falta professor aqui trazem outro e colocam no lugar, se faltam ali pegam outro e colocam lá”. Então os professores são formados mas, parece que não estão preparados para dar algum tipo de assunto, porque não tem professor, porque não chegou, a gente vivenciou

uma cena dessas agora. Chegou ao ponto do coordenador disciplina porque o professor desistiu porque está com estresse, então a partir de agora já emenda... O professor não tinha planejado a aula, não sabia, acaba que a gente fica ali, vendo aquela confusão, aquele transtorno na nossa frente, imagina como fica o aluno. Perde o professor e perde o aluno porque o professor fica na sala perdido, não tem conteúdo, não tem vivência do mercado, que é o que a gente está buscando... ele faz a parte dele. Tem professores que são específicos da área, professor de Sinistros, você pergunta qualquer coisa da área que ele vai saber, o negócio dele é aquele ali. Agora tem outros que estão ali tapando buraco que ficam ali, enrolam, procuram, mudam de assunto, sabe, você não nota uma especialização nele. E quando o professor é da área que trabalha ou mesmo só da aula você consegue notar isso quando ele dá atividade, de uma forma mais simplificada, sem um monte de trabalho e prova, uma ou duas aulas a gente consegue entender o que ele está querendo sem ter que forçar, vai para casa, lê esta Norma Regulamentadora e depois dá prova.

Eu não sei se “ele” vai ouvir, mas por exemplo, a falta de estímulo dele é tão grande que ele fez uma proposta pra gente no primeiro dia de aula. Ele colocou no quadro assim: gente o horário institucional é 12:50 h. Ele colocou 12:50 h - 13:00 h - 13:10h Eu proponho a vocês a gente começar a aula 13:10h pra ter mais ibope, mais gente pra eu dar aula. Eu não queria começar 12:50 h porque ninguém chega nesse horário. Aí eu levantei a mão e disse: Professor (do jeito que estou falando) este horário é institucional e deve ser seguido, se você quer que a aula comece 13:10 h então mude todos os horários para 13:10 h, se aqui na sala tiver dois, três alunos, não interessa, porque o papel do professor é estar aqui 12:50h, horário institucional. Mesmo que não haja aluno, e os outros alunos, se o horário é 12:50h porque ele quer alterar o horário? Eu disse a ele que a proposição não tinha validade nenhuma. Aí ele disse que eu estava exaltada e não sabia por que eu estava batendo boca com ele. Aí ele entregou um cronograma pra gente. Já estamos na terceira semana de aula e ele usou uma aula só para explicar a folha, mais uma aula só para explicar o trabalho, hoje, mais uma aula para explicar um trabalho que vai ser apresentado em novembro. Eu não vejo com bons olhos porque você tem um limite para apresentar trabalhos porque não apresentar dois grupos por dia? Por que apresentar um grupo e todos vão embora? Eu vejo como um ganha tempo dele, porque com votação ou sem votação ele continua chegando atrasado, e até discutiu com o inspetor que deu falta nele. Eu acho que falta muito interesse, visão de mercado, o pessoal do vespertino tem dificuldade de conseguir estágio, difícil o acesso ao coordenador, que é muito cabeça dura. Eu cheguei a comentar com ele sobre o trabalho e disse que o ensino no CEFETES é autodidata, a mesma coisa eu chegar em casa e ler a Norma Regulamentadora. Eu não aprendo mais aqui do que a Norma Regulamentadora, agora estou aprendendo com o Professor X, o Professor Y também, mas

ele se prende muito à NR. “São bons professores, mas eles são presos à carga-horária e ao que a grade está exigindo.” Ele falou pra mim assim: “se sabe que se a gente exigir aqui o que deveria ser exigido vai todo mundo reprovar. Então não faz sentido eu fazer uma prova difícil porque todo mundo reprova.” Ele falou isso na frente da sala inteira. Então eu falei pra ele “eu prefiro reprovar e aprender e ter que correr atrás do que ficar aqui nesse oba-oba, ler um trabalhinho, apresenta e tirar dez, o professor da uma lista de exercícios hoje e amanhã a prova é igualzinha, só muda a ordem. Mas ele disse “eu não posso pegar pesado porque senão todo mundo reprova”.

Eu acho assim aluno sendo bom ou ruim se você não cobrar, ter prova, ter trabalho, ter matéria, ele não vai chegar em casa, abrir a NR e ler a NR toda porque ele é bom aluno. Tem muitos alunos que fazem isso, mas quem vai chegar em casa e estudar, correr atrás de matérias que o professor não passa esperando que ele possa cobrar? “A gente espera ser cobrado pra estar correndo atrás, ter prova pra ver o que a gente aprendeu”.

Na verdade faltam diretrizes de cada matéria. São poucos, raros os que cumprem o cronograma. A gente fica perdido, um ou outro segue, mas a maioria não dá data de nada. (...)

4) Adriana e Elaine

Impressões:

Elaine – Eu entrei aqui sem saber bem como funcionava o curso de segurança do trabalho, não sabia para que servia, na verdade. Entrando no curso fui descobrindo a importância de estar na empresa prevenindo acidentes e analisando a matriz curricular e vendo os cursos superiores, porque eu pretendo fazer engenharia, dá muito pra você aproveitar a matriz curricular desse curso num curso de engenharia, por exemplo. E é uma experiência de vida que você tem por mais que você não utilize tudo porque talvez você escolha uma área da segurança do trabalho que você não vai precisar usar tudo o que você aprendeu no curso, mas você estar aprendendo é uma experiência de vida.

Adriana – Eu acho que a grade curricular o que poderiam incluir? O Inglês, acho que seria importante. E no restante acho que o que conta muito são os professores.

Eu caí meio de pára quedas! Não sabia o que o profissional de segurança faz, e fui começando a perceber no médio, e depois chegando ao técnico eu me assustei um pouquinho, cheguei ao ponto de querer desistir, só que agora eu estou me reanimando, comecei a estagiar, depois comecei a ver não só a teoria, mas a praticar alguma coisa, estou mais animada.

Currículo:

- Elaine – Eu acho que tudo que vi até aqui de disciplinas vai ser aplicado na segurança, no curso que a gente está aprendendo. Uma coisa que é muito importante que o curso de segurança do trabalho abrange muito são as normas regulamentadoras que estão inclusas em todas as disciplinas. Cada disciplina tem uma Norma Regulamentadora específica e acho importante ver as normas que você vai aplicar. No currículo acho que o inglês que Adriana falou é importante mas, você tem a possibilidade de fazer por fora. Em relação à matriz curricular está tranqüilo, é isso mesmo.

- Adriana – O inglês eu acho importante porque outros cursos têm e porque o de segurança não?

Questões:

- Elaine – as aulas poderiam ser mais dinâmicas. Ter um laboratório específico de cada disciplina. Por exemplo as aulas de metalurgia se fossem no laboratório veríamos na prática como funciona, senão fica só naquela teoria. Outra coisa também é o mesmo professor dando aula de várias matérias. Acho que isso atrapalha um pouco porque cada professor tem seu método, cada matéria tem método diferente então se o professor der várias disciplinas como a gente tem o mesmo método fica cansativo porque você já está acostumado, o professor é até bom mas você cansa de ver a cara da mesma pessoa tantas vezes. Nós temos 8 matérias então deveríamos ter 8 professores diferentes.

- Adriana – Eu concordo com ela. Dá muito sono. Igual segunda-feira, tivemos seis aulas com data-show. Com professores diferentes mas é cansativo. O pessoal da tarde tem dificuldade de estagiar por causa do horário. Se houvesse uma mudança acho quem ajudaria bastante.

Mercado:

- Elaine – Acho que o CEFETES tem o status por ser federal. Então você já tem uma facilidade mais por estar aqui dentro de conseguir um emprego. Uma visão errada que as pessoas tem é que se você está aqui dentro você já está empregado: as pessoas perguntam “ah é verdade que você já está empregado”? Não, não é assim! A gente tem muita dificuldade: horário, muita gente fazendo curso de segurança do trabalho, então a concorrência é grande, não é tão simples você se inserir no mercado só fazendo curso técnico, você precisa ter um diferencial, curso de inglês, informática.

- Adriana – Acho que a pessoa tem que gostar da área, acho que não adianta ter feito o curso técnico no CEFETES, acho que não importa, o conhecimento hoje em dia não é difícil, tem internet, as revistas estão aí, conhecimento de inglês também de fácil acesso, então acho que o principal mesmo é gostar.

5) Valmir

Impressões – Antes de entrar para o curso eu tinha uma visão um pouco diferente do curso eu pensava o que seria o segurança do trabalho? Via só o sujeito na obra, só mandar use o capacete, use luva, uma coisa bem básica mesmo, agora depois de terminar o curso vi que envolve muito mais que isso, envolve palestras, treinamentos, uma preocupação maior com a vida do trabalhador mesmo, é claro tem essa parte de estar lá no meio também cobrando o uso de EPI, mas tem muito mais que só isso.

Currículo - Achei que cada uma complementa em alguma coisa. Cada área que você vai seguir lá dentro, as documentações, por exemplo o PPRA, PCMSO, a oportunidade de você saber se está correta uma instalação elétrica, tema a metalurgia para saber se o ruído da máquina é normal da máquina ou não, então eu acho que estava de acordo mesmo com o curso, cada uma supria o que era o necessário mesmo.

Questões – Acho que não há. O curso sempre foi a “família CEFETES”. A gente sempre teve um entrosamento muito bom, entre os alunos e professores. Eles demonstravam que preocupados se os alunos iriam aprender eles não falavam “faz isso para tirar nota”, mas estavam preocupados se os alunos iriam aprender.

Relação com o mercado do trabalho – O CEFETES já tem um nome no mercado de trabalho e pelo que estudei até agora não está deixando a desejar, porque no mercado de trabalho a gente vê que o que a gente aprendeu aqui é, o que estamos aplicando mesmo lá dentro. A visão do curso lá fora ainda está muito boa. Eu devo admitir que entrei no curso uma pessoa e saí outra porque o período dentro do curso e o convívio com as pessoas muda muito. Diria que vou saí mais confiante para o mercado de trabalho, não só para o mercado de trabalho, mas também para o convívio com as pessoas, consciente que eu tenho algo a mais que as outras pessoas. Eu entrei só com o ensino médio e não tinha nem sabia que caminho seguir, agora já tenho uma idéia, uma direção já. É um curso interessante.

6) Marcos:

Impressões:

O que pesou foi a desorganização em relação à falta de professor principalmente, que é o que fez com que os alunos, uma vez que estavam motivados, se desmotivaram, acabaram perdendo a vontade ou achando que o curso não é o que queriam. Acho que isso foi o fator principal, a desorganização, porque no começo todo mundo estava interessado em saber sobre o curso, procurar, uma vez que esse fator não foi... a gente não teve uma resposta muito boa em relação a professor o pessoal foi desanimando, alguns pararam, outros trancaram o curso, isso daí foi uma impressão geral que eu tive sobre o curso.

Currículo:

Em relação às disciplinas foi muito bem abordado, principalmente no 4º período, acho que o 4º período foi em que eu consegui tirar bastante coisa para o mercado de trabalho foi no 4º período, que foi a parte de higiene do trabalho. Como as outras disciplinas principalmente no começo era algo bem pincelado, era algo bem lapidado, acredito que em geral o currículo realmente atende, principalmente no 4º módulo, eu acho que atende. Acho que nos módulos iniciais, tem algumas disciplinas, por exemplo “organização do trabalho”, eu acho que é uma disciplina que apesar de ter um objetivo interessante, eu acho que você perde um tempo que você podia estar (...) Essa é uma disciplina (técnicas de didática e pesquisa) que é super-interessante, mas eu acho que num curso técnico deveria ter a parte laboral pra você trabalhar com isso.

Acho que o foco é importante, mas em algumas matérias não me recordo do que foi abordado, acho que faltou um pouco mais de entrosamento entre professor e aluno. Acho que o professor “fingiu que deu aula e a gente fingiu que aprendeu”. Faltou a parte do professor ser um pouquinho mais exigente. Por exemplo no 4º módulo a gente tem professores ali que são muito exigentes como Professores A e B, então a gente foi obrigado a estar ali seguindo a matéria, mas nos outros módulos, tirando a Professora C, que também é muito exigente, alguns professores não foram tão exigentes e deixaram a desejar nesse ponto.

Questões:

Como eu sou aluno e estou entrando no mercado agora, eu não tenho muita visão geral de toda a área de segurança, apesar de ter estudando bastante já, eu ouço professor comentar que algumas matérias deveriam ser dadas no começo e estão sendo deixadas no final, então a pessoa fica sem um rumo. Eu ouvi falar, um professor falou com a gente, que a organização curricular não é a ideal. Sobre isso eu não posso muito falar porque não estou em campo e não posso saber o que deveria ter sido dado antes ou que não deveria ter sido dado antes. Mas seria a parte de professor, não sei se seria um problema de fazer

concurso, mas fica complicado, inclusive a necessidade do professor de medicina era tanta, que achei a contratação do professor lamentável. Nada contra ele, pode ser um ótimo profissional, mas não dominava; às vezes não é nem a didática, acho que se você tem uma dúvida o professor precisa responder ou buscar a resposta, mas o professor tem que ter um conhecimento daquilo e isso não acontecia. Eu só ia na aula de medicina para não levar falta (...). Não consegui tirar nada naquela aula de medicina. Acho que a parte do Recursos Humanos, a parte docente, acho que hoje é o que precisa ser dada ênfase na segurança. Outra parte de estrutura acho que não teria maiores problemas, a gente tem uma sala de Equipamento de Proteção Individual que dá suporte de mídia, hoje em dia dá um suporte maior, com o investimento que foi feito lá, a outra sala do 4º módulo tem ar condicionado, outras não tem, mas isso é algo não deve ser pensado como o ideal para que o curso de segurança se torne melhor.

Mercado de trabalho:

O aluno destaca que o fato da instituição ser federal e promover processo seletivo, incentiva a interação entre os alunos de classes sociais distintas e com isso contribui para que as diferenças de atitudes sejam superadas, e aja uma relação interpessoal melhor.

Acho que na área eu seria um excelente técnico, modéstia à parte, pelo tanto, pelo conhecimento, as dúvidas que eu tirei, porque eu acho que o aluno tem que estudar, correr atrás, não o professor entregar tudo mastigado, o aluno tem que correr e quando não souber certo ponto ele deve recorrer ao professor. Então acho que todo o suporte que precisei eu tive do CEFETES. Quando tive dúvida em relação a alguma coisa, e era bastante coisa, eu recorri ao CEFETES e fui atendido.

7) Letícia – Carla - Neusa

Impressões:

Letícia – É legal, mas eu acho que chega um ponto que se torna muito cansativo, não sei se pela disposição das matérias, são interessantes as matérias, mas uma hora que é teórico demais.

Neusa – Eu achei que a gente fez poucas visitas técnicas, a gente ficou muito na sala de aula. Então não tem como a gente conhecer pessoalmente onde a gente vai trabalhar.

Carla – O mercado de segurança do trabalho é um mercado amplo, a gente estuda áreas, mas não tem muito contato mesmo com o mercado. A gente vai fazer o estágio, mas vai

pegar uma área do estágio, mas vai ficar só na área de Construção civil, por exemplo, mas tem a área naval que a gente acaba não pegando. É isso que falta no curso.

Currículo:

Carla – Para mim até que é um currículo bacana, ele fala dos fundamentos da elétrica, da mecânica, mas os professores que dão estes fundamentos pra gente não são da área de segurança então eles não focam pra área. O professor de Direito fala do direito da família, e não falou do direito trabalhista mesmo a gente não teve bem.

Letícia – é legal porque a gente tem o básico no 1º módulo, no 2º a gente tem todos os fundamentos, no 3º a gente já em uma noção maior na área de segurança e no 4º cálculos mais específicos mesmo. Os fundamentos os professores parecem que não tem um direcionamento, de que forma eles tem que dar matéria, aí eles chegam aqui aprofundam demais, mas não focam na área de segurança. Isso aliado à nossa falta de prática, a gente pensa assim: Pra que eu fiz essa matéria?

Neusa – às vezes o professor chega e fala, “mas vocês já viram isso nos módulos passados...” A gente responde: não!

Não tem nem idéia do que o outro professor deu, vem de outra coordenadoria, e não tem nem noção da nossa área. Foi o que aconteceu com a gente no 2º módulo. Tínhamos fundamentos que professores não eram nem da coordenadoria e não tinham noção do que tinham que dar.

Os professores que não são da coordenadoria embora se esforcem para dar o conteúdo, mas aquilo não tem nada a ver com segurança.

Quanto ao estágio é difícil porque dá até medo de atuar depois que formar porque não conhecemos nada fora.

Questões: Estágio

Letícia – Tinha que ter uma forma melhor de administrar o estágio. No 1º e 2º módulo a gente vê o básico, mas se a gente visse alguma coisa fora já ajudaria muito. Igual a gente estava discutindo agora a pouco, a gente estar uma vez por mês os alunos passarem uma semana em cada empresa. Se as empresas se dispusessem a isso... Algumas escolas técnicas fazem isso, em cada semestre os alunos ficam um mês num lugar. Ah! Estou no 3º módulo e sou obrigado a estagiar, então eu entro em tal lugar, só que lá é construção civil, então vou estagiar naquela área, e vou saber tudo daquilo ali, mas de outras áreas não vou saber nada, só que não vamos ter o auxílio de um professor mais.

Neusa – A mesma coisa.

Carla – A mesma coisa. O nó é o estágio. Geralmente as empresas que disponibilizam estágio, mas a carga-horária não bate com a daqui. A gente poderia fazer 4 horas, mas os estágios são de oito ou 6 horas... Então não dá tempo para chegar aqui...

Mercado de trabalho:

Carla – A demanda cresce, a construção em nosso estado está crescendo. Tem a demanda boa, mas, temos que passar pelo estágio para chegar a ele, mas acaba não tendo estágio.

Letícia – Tem empresas que vem aqui na escola buscar estagiário, mas a gente não é avisada. Eles põem uma folhinha no mural e a gente tem que ficar olhando toda semana, todo dia. Então isso é ruim pra gente porque a gente vive correndo de um lado para outro, fazendo “trocentas coisas”.

Neusa – Quando aparece ainda é assim “vagas para o sexo masculino”, e aqui só tem mulher estudando... praticamente.

Carla – A gente podia ter uma interação maior com a internet, aluno-internet, porque na escola quase não tem nada na internet, matrícula a gente tem que vir aqui, tinha que ter anúncio de vagas de estágio no site.

Letícia – Até hoje nunca fui informada de nada. Nunca recebi nenhum anúncio de nada. Fiquei sabendo de empresas que vieram aqui, mas parece indicação, porque a turma nem ficou sabendo.

8) Fernando e Fabiana

Impressões:

Eu acho que é mais do que eu imaginava. Quando entrei achei que era só usar capacete e outros equipamentos. Tentei conciliar faculdade e o curso, mas tive dificuldade. Vejo que o CEFETES não se preocupa em “correr atrás” de estágio, diferente da escola particular. Achei uma disparidade a contratação de professores e a utilização deles em disciplinas não afins devido a remuneração.

Fabiana – Não discordo de nada que Fernando falou, mas quero reiterar a questão do estágio. Pelo nome CEFETES deveríamos estar na frente. O curso de Segurança do trabalho do CEFETES ficou a desejar em função das disciplinas que ficaram para trás e eram importantes para nós, principalmente em relação à didática.

Currículo:

Fernando – Acho que é um bom currículo, afinal somos uma instituição pública e federal. Talvez não estejamos bem por causa dos professores já levantados; professores e estágio. Acho que dois anos é pouco se queremos um curso bem feito. Em dois anos estudamos 10 Normas Regulamentadoras apenas. A grade curricular é bem feita.

Fabiana – No início do curso parecia ser boa, mas deixou a desejar em relação a alguns materiais. O currículo parece ser bom. A questão-problema principal seria o foco em alguns conteúdos e deixar outros para o final, vistos muito corrido, prejudicando o aprendizado.

Questões:

Fernando – Ausência de professores; Considerar a opinião dos alunos; A avaliação docente parece desconsiderar a opinião dos alunos devido a toda uma política de contratação; Organizar os horários.

Fabiana – Maior presença do curso no mercado de trabalho; Contratação de professores sem conhecer a área que irá trabalhar; Distribuição do tempo nos conteúdos a serem trabalhados.

Mercado de trabalho:

Fernando – Ainda não estagiei e acho difícil avaliar como somos recebidos, mas acho que as grandes empresas preocupam-se com a segurança do trabalho em todos os aspectos. As pequenas empresas não têm às vezes conhecimento do que é a Segurança do Trabalho. Acham que a segurança é uma despesa. A sociedade vê o CEFETES como ótima instituição, mas desconhece o curso de segurança do trabalho. A sociedade acha que a empresa é feita só de Mecânica e Eletrotécnica.

Fabiana – O curso é muito importante para as empresas porque visa à vida e saúde. As pessoas não têm noção de para que serve a Segurança do Trabalho, da importância da segurança do trabalho. A sociedade não tem esse conhecimento. Há discriminação também dentro do CEFETES. Senti falta do incentivo dos professores, estímulo, “pegarem no pé”.

ANEXO F – DESCRIÇÃO DE PROCEDIMENTOS DA COORDENAÇÃO DE SEGURANÇA DO TRABALHO

DO COORDENADOR AOS ALUNOS:

2) ALUNOS:

2.1) Não será permitido o uso do telefone e dos computadores da coordenação por parte dos alunos, pois, esta prática causava transtorno e desorganização na sala de coordenação prejudicando a privacidade e trabalho dos professores.

2.2) O atendimento aos alunos será feito de forma individual e organizada por parte do coordenador ou de qualquer outro professor no interior da coordenação, evitando-se assim qualquer tipo de transtorno e desorganização.

2.3) Quaisquer solicitações de alunos deverão ser feitas em formulário próprio de **solicitação de aluno** em modelo confeccionado pela coordenação salvo exceções.

Obs.: O formulário ficará na mesa do coordenador e na sua ausência será fornecido ao aluno pelos bolsistas da coordenação. O formulário deverá ser preenchido imediatamente e entregue ao bolsista para depois ser encaminhado ao coordenador quando de sua ausência na sala.

2.4) Não será permitido a permanência de alunos no corredor quando da existência de alguma aula vaga. Esta prática provoca transtorno e atrapalha as aulas de outros professores ao lado. No caso de aula vaga ocorrer no início do turno (vespertino ou noturno) ou no **meio do turno** (vespertino ou noturno) o aluno deverá se encaminhar para a biblioteca a fim de dar prosseguimento a algum estudo ou pesquisa na internet, utilizando-se da sala de micros, ou se dirigir para os locais de convívio dos alunos organizadamente e sem causar transtornos até chegar a hora da próxima aula. No caso da aula vaga ocorrer no **fim do turno** (vespertino ou noturno), e sendo a última aula, o aluno ou poderá estudar e pesquisar na biblioteca até o final do turno (vespertino ou noturno) ou ir embora.

Obs. Os casos de aulas vagas deverão ser resolvidos depois entre o coordenador, a instituição e o professor no sentido de que as mesmas sejam remarcadas e os alunos não sejam prejudicados com a falta dos conteúdos. O professor deverá entrar em contato com a turma e negociar dia e hora das aulas de reposição ou de alguma visita técnica que possa repor os conteúdos das aulas vagas.